

Kontaktfamilien und Patenschaften als persönlichkeitsfördernde Integrationshilfen für Heimkinder mit Beziehungsstörungen

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von

Heinz Nater
von Hugelshofen TG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. G. Heese



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Kontaktfamilien und Patenschaften als persönlichkeitsfördernde Integrationshilfen für Heimkinder mit Beziehungsstörungen

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von

Heinz Nater
von Hugelshofen TG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. G. Heese

Meiner lieben Familie gewidmet

Umschlagbild: Keystone-Press, Zürich



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Nater-Künzler, Heinz:

Hoffnung für Heimkinder: wie Kontaktfamilien
u. Patenschaften helfen können /

Heinz Nater-Künzler. — Bern; Stuttgart: Haupt, 1982.

(Schriftenreihe Erziehung und Unterricht; H. 26)

ISBN 3-258-03168-1

NE: GT

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 1982 by Paul Haupt Berne

Printed in Switzerland

„Es ist eine grosse, eine erhabene Kunst, Vater und Mutter auch nur eines fremden Kindes zu sein... denn: Im Heiligtum des häuslichen Lebens liegt bestimmt der ganze Umfang aller Anfangsmittel, durch welche die sittlichen, geistigen und physischen Kräfte unseres Geschlechts auf eine naturgemässe Weise entfaltet werden können. . .“

(Pestalozzi 1815, Bd. 24A 1977, S. 15 ff.)

Vorwort

Künstler, Dichter, Journalisten, Gelehrte und Angehörige verschiedener Volksgruppen weisen immer wieder eindrücklich auf gestörte Beziehungen in unserem Zusammenleben hin. Gewisse Ereignisse, Berichte über Familiensituationen, bestimmte „Bewegungen“ und Spannungen zwischen Individuen, Klein- und Grossgruppen, ja Gesellschaften lassen aufhorchen. Der damit verbundene Aufwand für Schutz- und Abwehrmechanismen zur „Bewahrung von Frieden in Freiheit und Unabhängigkeit, in Ruhe und Ordnung“ regen zum Denken an. Meist geht es dabei um Auseinandersetzungen mit Symptomen gestörter Beziehungen, die nicht immer nur in Worten geführt werden. Daraus ergibt sich die Frage, wie, durch welche Voraussetzungen die Aggressivität in kreativ-konstruktive Aktivität im Rahmen sozial akzeptabler Formen verwandelt, d. h. sublimiert werden kann.¹ Dass dies ab frühester Kindheit zu geschehen hat, ist kaum mehr umstritten.

Weichen Kinder von den Normen und Umgangsformen mit ihrem Verhalten zu stark ab, so kommen sie auf unterschiedlichen Wegen teilweise in Heime bzw. Therapiestationen, oder sie entziehen sich dem erzieherischen Zugriff und bilden unter sich Gruppen. Sie äussern auf ihre Art ihr Unbehagen, ihre Hassgefühle usw. gegen Eltern, Autoritäten und die sie unterstützenden Systeme. So bildet sich in Heimen ein dankbares Feld für die Erforschung von Beziehungsstörungen und deren Überwindungsmöglichkeiten. Was sich hier als notwendig erweist, kann sich vielleicht auch in anderen Gruppen als hilfreich bestätigen. Dies müsste allerdings erneut überprüft werden.

In Übereinstimmung mit zahlreichen Autoren gehe ich davon aus, dass gestörten Beziehungen am ehesten in familiären Situationen begegnet oder gar vorgebeugt werden kann, denn dort werden die Beziehungsfähigkeiten entscheidend entwickelt und gebildet. Wir beschränkten uns in der vorliegenden pilot-study, d. h. einer vorläufigen, wegsuchenden Erhebung da-

1 A. Bandura hat 1979 (1973) in „Aggression, eine sozial-lerntheoretische Analyse“ auf eindrückliche Weise solche Wege aufgezeigt und nachgewiesen, dass hier vieles lernbar ist.

rauf, zu untersuchen, wieweit und unter welchen Bedingungen Ersatzfamilien, speziell Kontaktfamilien und Patenschaften für Heimkinder persönlichkeitsbildend und beziehungsfördernd sind und von diffusen, chaotischen Gefühlen durch Strukturierung befreien und zu einer Integration² mit den Mitmenschen führen. Wir erwarten dabei nicht, dass schützende Abwehrhaltungen und -mechanismen überflüssig werden. Bestenfalls sind die Gefühle einzelner unter sich und in bezug auf ihre Gruppe zu verbessern, die Fähigkeit zu lieben zu vergrössern.

Als Kontaktfamilien bezeichnen wir Familien, bei denen Heimkinder gelegentlich Urlaube oder Ferien verbringen und zu denen sie oberflächliche Kontakte haben, ohne tiefere Beziehungen einzugehen. Unter Patenschaften verstehen wir jene länger als ein Jahr dauernden, tiefgehenden pädagogischen Bezugs- und Bindungsverhältnisse zwischen dem Patenpaar sowie seiner Familie und einem Heimkind.

In dieser Längsschnittuntersuchung der Kontakt- und Patenkindentwicklung mit Bestandesaufnahme der Patenschaften und Kontaktfamilien im Kanton Zürich versuchen wir mit statistischen Methoden festzustellen, wieweit für Schulheimkinder solche Beziehungsverhältnisse bestehen, welche Erfahrungen damit gemacht werden und wie sie sich auf die Kinder auswirken.

Zu diesem Zweck vergleichen wir die psychosoziale Entwicklung von zweierlei Heimkindern während eines Jahres, nämlich von solchen mit Kontakt- oder Patenfamilien und jenen, die kaum, ausschliesslich oder zusätzlich Beziehungen zu ihren Eltern haben. Zunächst schildern wir die Situation eines Heimkindes, weisen auf die Beziehungsproblematik hin und stellen im Untersuchungsteil die Patenschaften und ihre Wirkungen auf die Kinder dar.

Aus den Schlussfolgerungen ergeben sich allgemeine Hinweise für die Praxis der Erzieher und Versorger sowie praktische Anregungen für die Förderung familiärer Lebensmöglichkeiten bei Heimkindern. Damit wird aufgezeigt, wie durch einen Vorgang, den man als Refamiliarisierung bezeich-

2 Mit Integration meinen wir hier die gegenseitige Durchdringung und Beeinflussung unterscheidbarer Teile eines seelischen Ganzen mit sich und den Gruppen, deren Zielen, Werten und Normen, durch Gestaltung.

nen könnte, Beziehungsstörungen überwunden werden können, wie das Kind durch Bindungen zur innerlich freieren, beziehungsfähigeren Persönlichkeit reift.³

Die Ausführungen können als Anregung und Denkanstoss an Ehepaare, die ein Heimkind zeitweise zu sich nehmen möchten, betrachtet werden. Ferner werden Eltern, Paten, Heim- und Erziehungsleiter, Erzieher, Seelsorger und Fürsorger, Erziehungsberater, Schulpsychologen, Lehrer, Psychiater und Therapeuten angesprochen, besonders aber auch Versorger wie Jugendgerichtsinstanzen und Vormundschaftsbehörden.

Leser, die am detaillierten Datenmaterial, den Fragebogen bzw. Tests und weiteren Tabellen interessiert sind, können diese beim Verfasser einsehen oder Kopien verlangen.

Diese Arbeit wäre ohne die vielseitig erfahrene Hilfe unmöglich gewesen. Sehr herzlich danken möchte ich vorab Herrn Prof. Dr. G. Heese für all seine Ermunterungen, fördernden Anregungen, Korrekturen, die Toleranz und Freiheit, die er mir gewährte. Ebenso herzlich danke ich all den Heimkindern, ihren Erziehern, Heim- und Erziehungsleitern, den Kontakteltern bzw. Paten für die bereitwillige Beantwortung unserer Fragen sowie meinen Studenten für das Befragen der Paten und die Anregungen in den Lehrveranstaltungen. Herrn Dr. A. Baechtold gegenüber empfinde ich besonders herzliche Dankbarkeit für die grosse Unterstützung bei den methodologischen Problemen, der statistischen und computertechnischen Verarbeitung der Daten im neuen Rechenzentrum der Universität Zürich. Ihm und Herrn Dr. W. Künzler, der das Manuskript einer eingehenden Korrektur unterzog, danke ich für die grosse Arbeit und Einfühlung. Zu Dank verpflichtet bin ich aber auch Frau E. Künzler-Deppe und Frau N. Pajarola für die exakte Abschrift des Textes und Herrn E. Nater für dessen gründliche Durchsicht. Herzlich danken möchte ich aber auch dem Verlag, den Herausgebern und Herrn Dr. M. Haupt für die gute Zusammenarbeit und die sorgfältige Drucklegung.

Heinz Nater

- 3 „Babys (und Kinder), die zuerst eine intensivere Bindung an eine Hauptfigur entwickeln, richten mit viel höherer Wahrscheinlichkeit ihr soziales Verhalten auch auf andere, unterschiedene Figuren, während Babys, die nur schwach gebunden sind, viel wahrscheinlicher ihr ganzes soziales Verhalten auf eine einzige Figur richten.“ (J. Bowlby, 1975, S. 283. Ainsworth (zit. ds.) stellt dasselbe bei Kindern fest.)

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	17
1.1	Paul, ein Heimkind mit Kontaktfamilie als Fallbeispiel	17
1.2	Interpretation des Fallbeispiels	19
2.	Das Problem der Beziehungen	26
2.1	Formen der Beziehungen	26
2.2	Beziehungsbeeinträchtigungen	27
2.3	Spezielle Beziehungshemmungen und die Verursachungsfrage	30
2.4	Besondere Aspekte der Beziehungsbeeinträchtigungen	31
2.41	Der daseinsanalytische Ansatz	31
2.42	Gestörte Beziehungen zu sich selber, dem eigenen Körper, zu Dingen, Raum und Zeit	33
2.5	Der Zusammenhang mit Verhaltensstörungen	2.5 36
2.6	Der Beziehungsgestörte in der Gruppe	40
3.	Die Patenschaften	45
3.1	Exkurs über die Entwicklung der Idee und des Begriffs der Patenschaft	45
3.2	Das unserer Untersuchung zugrundeliegende Konzept der Patenschaft	49

3.3	Arbeitshypothese, Weg und Ziel unserer Untersuchung	50
3.4	Die Probandengruppen	51
3.5	Durchführung der Befragung	53
3.6	Methodenkritische Bemerkungen	54
3.7	Kriterien für die Auswahl der Fragenskalen	58
3.8	Gliederung der Befragung und die Fragenskalen der einzelnen Probandengruppen	59
3.81	Gruppe der Paten	59
3.811	Allgemeiner Fragebogen für Paten	59
3.812	Eysenk-Persönlichkeits-Inventar (EPI)	60
3.813	Fragebogen zur Direktiven Einstellung (FDE)	61
3.814	Offenes Gespräch	61
3.82	Probandengruppe der Heimkinder	62
3.821	Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES, KJ)	62
3.822	Sozialer Motivationstest (SMT)	63
3.823	Sozialer Einstellungstest (SET)	65
3.824	Befragung der Heimerzieher über das Verhalten der untersuchten Kinder	66
3.83	Erfahrungen aus diesem Vorgehen	68
3.9	Die Untersuchungsergebnisse	69
3.91	Datenübersicht der Lebensumstände der untersuchten Kinder	69
3.92	Patenschaftsverhältnisse	72
3.93	Statistische Vergleiche der Heimkindergruppen im Zusammenhang mit Patenschaften	85
3.931	Erläuterungen des methodischen Vorgehens und zur Benützung der Tabellen 1 und 2 im Anhang	85
3.932	Interpretationen der Tabellen 1 und 2	86
3.932.1	Neurotizismus- und Extraversionswerte	86
3.932.2	Soziale Motivationen	87
3.932.3	Soziale Einstellungen	88
	1. Soziale Erwünschtheit	88
	2. Soziale Reife	89

3. Soziabilität	89
4. Modi der Anpassung und Selbstbehauptung	89
3.932.4 Verhaltensentwicklung (Interpretation der Tabelle 3 im Anhang)	93
3.932.5 Einfluss wesentlicher Erziehungsbedingungen auf die Entwicklung der untersuchten Kinder (Zu Tabellen 4 und 5 im Anhang)	96
3.94 Kapitelzusammenfassung	100
 4. Pädagogische Folgerungen und Hinweise für die Praxis der Erzieher, Versorger und Paten	104
4.1 Unmittelbare Konsequenzen	104
4.2 Die reife Persönlichkeit als Ziel pädagogischer Bemühungen	105
4.3 Pädagogische Mittel zur Reifung und Sozialisierung der Persönlichkeit	108
4.4 Beziehung als Brücke zwischen Ist- und Soll-Lage, auf der sich Pädagogik vollzieht	114
4.41 Die Beziehung als Mittel der Wertvermittlung	114
4.42 Die Bedeutung des Emotionalen in der Beziehung	116
4.5 Pädagogische Folgerungen und Hinweise für die Familie ...	117
4.51 Die Bedeutung der Familie für die individuelle und soziokulturelle Entwicklung der Persönlichkeit	117
4.52 Qualitative Kriterien der Familie	118
4.53 Merkmale einer erziehungsfähigen Familie bzw. Ersatzfamilie	123
4.54 Fähigkeit des Kindes zur Rollenübernahme	127
4.6 Zusammenfassung von Aspekten und Bedingungen der Entwicklung sozialen Verhaltens	128
4.7 Der Erziehungsstil und die pädagogischen Grundhaltungen als entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit	130
4.71 Der Erziehungsstil im pädagogischen Verhältnis	130

4.72	Pädagogische Grundhaltungen	131
4.721	Geborgenheit	132
4.722	Wertschätzung	134
4.723	Ermutigung, Verstärkung und Optimismus	135
4.724	Echtheit und Aufrichtigkeit	136
4.725	Empathie, einführendes Verstehen	137
4.8	Ergänzende Förderungs- und Therapiemöglichkeiten	140
4.81	Der Therapieverlauf	141
4.82	Das Rollenspiel	141
4.83	Musizieren, Mal- und Gestaltungsspiele, Handwerken	143
4.84	Einige Hinweise auf das Problem des kindlichen Spielens ...	145
5.	Praktische Anregungen für die Förderung familiärer Lebensmöglichkeiten bei Heimkindern	147
5.1	Ausbau des Patenschaftsystems	148
5.2	Mögliche Rückwirkungen eines Patenschaftsausbaus auf die Heime	151
5.3	Das familiäre Prinzip im Heim	153
5.4	Die heilpädagogische Gross- und Pflegefamilie	154
6.	Schlussbetrachtung	156
7.	Literaturverzeichnis	159
8.	Anhang:	169
	Vorbemerkungen/Legende	169
	Tabelle 1: Grober Überblick über die Entwicklung der gemessenen Eigenschaften	171

Tabelle 2:	
Soziale Einstellungsentwicklung nach t-Test	172
Tabelle 3:	
Verhaltensentwicklung gem. Stott	174
Tabelle 4:	
Einfluss der unabhängigen Teilvariablen, zu Hauptvariablen zusammengefasst, auf die Einstellungsänderung	176
Tabelle 5:	
Einfluss der unabhängigen Hauptvariablen auf die Verhal- tensänderung	178

1. Einleitung

1.1 Paul, ein Heimkind mit Kontaktfamilie als Fallbeispiel

Dieses Beispiel soll unmittelbar die Probleme vor Augen halten, die Gegenstand dieser Arbeit sind. Es handelt sich um ein Heimkind, mit dem ich mich vor einigen Jahren als Heimerzieher befasste. Dieser Paul, über den ich im folgenden berichte, gehört nicht zur Probandengruppe, welche der statistischen Untersuchung zugrundeliegt. Seine Lebensgeschichte ist gekürzt, was die wesentlichen Elemente klarer hervortreten lässt.

Herkunftsfamilie

Pauls wohlhabende, arbeitstätige Eltern konnten ihm wenig Zeit widmen. In zuwendungsarmen Milieus aufgewachsen, hatten sie sich mit 15 Jahren verliebt und jung geheiratet, als sich Paul „meldete“. Beide waren noch in der Lehre. Der Vater verursachte mit einem gestohlenen Auto einen Unfall mit hohem Sachschaden. Tagsüber wuchs Paul im Kinderhort auf, abends erfuhr er überschwängliche Zuneigung. Wenn er jedoch schrie, wurde er in den Abstellraum gesperrt. Langsam zerfiel die Familie. Die Eltern gingen fremd, wurden auch in der Arbeit unstet und liessen sich scheiden, als Paul vierjährig war. Später verfiel der Vater dem Alkohol und wurde wiederholt straffällig. Paul erhielt einen Vormund und kam in ein Kleinkinderheim.

Beziehungswechsel in den Heimen

Nach zweijährigem Aufenthalt im Kleinkinderheim kam Paul ins Schulheim. Mehr als einmal wurde er hier von der Mutter weggeholt. Der Vater kümmerte sich nicht mehr um ihn. Im Heim konnte der Knabe nur oberflächliche Kontakte aufbauen, kaum Beziehungen oder gar Bindungen. Er wirkte entsprechend beziehungsgestört. In Momenten des Lebensüberdusses und der Verzweiflung beging er drei Selbstmordversuche. Darauf erfolgte seine Versetzung in ein anderes Heim. Hier erlebte er im Laufe der Zeit zehn Erzieherwechsel.

Errichtung einer Patenschaft

Das Heim besorgte Paul eine Patenfamilie. Er erinnerte sich, dass ihm seine Heimerzieher erklärten, er bekomme hier nun die Gelegenheit zu lernen, wie man sich in einer Familie benehme, wie das Zusammenleben mit Vater, Mutter und Geschwistern sei, bei denen er sich zuhause fühlen könne. Dies gebe die tragende Beziehung für die Zeit nach dem Heimaustritt. Hier könne er Ferien und Urlaube verbringen.

Paul machte mit den Paten tatsächlich gute Erfahrungen. Er fühlte sich bei ihnen erwünscht, vertrug sich gut, obschon sie ihm anfänglich fremd waren. Er durfte sie duzen und mit Onkel und Tante anreden. Sie erklärten ihm, dass sie ihn gern haben, ihm helfen möchten und wie es schwierig gewesen sei, auf dem Amtsweg ein Patenkind zu erhalten. Seine „Patengeschwister“ waren etwas älter. Er durfte alle ihre Spielsachen benutzen. Die Paten setzten sich monatlich ein- bis zweimal mit den Heimerziehern in Verbindung, luden Pauls Mutter wiederholt ein, doch liess sie sich nicht blicken. Die Paten bewohnen am Stadtrand ein Reiheneinfamilienhaus, in welchem Paul ein eigenes Zimmer hat. Der „Onkel“ ist technischer Angestellter, die „Tante“ Hausfrau und Mutter.

Störender Einfluss auf die Patenschaft

Lange ging es mit der Patenschaft gut, bis Paul zu verdienen begann und es seiner Mutter einfiel, auf verleumderische Weise Heim, Vormund und Paten anzugreifen. Mit Unterstützung ihrer Freundin zwang sie das Heim, die Patenschaft rückgängig zu machen und Paul jeweils zu ihr zu schicken. Der Vormund hatte eingewilligt.

Paul ging es seit dieser Änderung seelisch plötzlich schlechter. Er wurde stark depressiv. Die neurotizistischen Züge und die Extremisierung seiner Verhaltensweisen nahmen sprunghaft zu. Im Heim war er auf einmal recht schwierig, und seine Erzieher hatten den Eindruck, der Erfolg ihrer Arbeit sei dahin.

Weitere Aspekte der Beziehungsturbulenz und deren seelische Auswirkung

Im Laufe seines langjährigen Heimaufenthalts war Paul auch mit dem Gesetz in Konflikt gekommen, wie sein Vater wegen eines Motorfahrzeugdeliktes. Im Rahmen der jugendgerichtlichen Untersuchung wurde er

psychiatrisch begutachtet und die bereits bestehende Heimversorgung wurde massnahmenrechtlich sanktioniert.

Für die weitere Schulung und fällig gewordene Berufswahl befasste sich ein Psychologe mit ihm, der sich auch als Erziehungsberater für ihn verwandte, um ihm mehr Halt zu geben und ihn vor weiteren Rechtsbrüchen zu bewahren. Als sich Paul depressiv zeigte, wurde er von einem Psychiater medikamentös behandelt. Jugendanwalt und Pfarrer statteten ihm Besuche ab, ebenso seine Vormunde, die im Verlauf der Zeit zweimal wechselten. Mit der Zeit bekam Paul einen Horror vor all diesen Amtspersonen und dem, was mit „Psycho-“ begann. Er brauchte Ausdrücke wie „Psycholisten“ und „Psychokraten“ in Analogie zu Bürolisten und Bürokraten und kritzelte einmal an die WC-Türe den Spruch: „Büro-Psycho-Poli(zei)kraten, wer kann mir den Weg noch raten?“ Er äusserte, all denen gehe es bloss darum, mit möglichst wenig Tun vom Bürotisch aus möglichst viel „Chlütter“ zu verdienen, ihn aber als „Fall“ möglichst weit von sich zu haben. Richtig gern aber habe ihn niemand, alle behandeln ihn nur beruflich, bezahlt. Treffend war seine Bemerkung, alles bleibe nutzlos, wenn ihn nicht jemand wirklich gern habe. Eigentlich sollte er wieder jemanden ganz Gewöhnlichen haben, zu dem er jederzeit, übers Wochenende, in den Ferien und wenn er Sorgen habe, hingehen könne, wo er daheim sei und auch einmal den Kropf über das Heim und all die „Kraten“ leeren könne.

1.2 Interpretation des Fallbeispiels

Dieser Fall wurde nicht angeführt, weil er etwas Besonderes bietet, sondern weil er gewöhnlich ist und zugleich typisch. Er zeigt ziemlich genau die durchschnittliche Patenschaftssituation und deren Gefährdung. Als gewöhnlich kann er also in dem Sinn gelten, dass er für zahllose ähnliche Fälle steht und solche für die Fachleute, Instanzen und Institutionen, die sich mit ihnen befassen, eben zum Alltag gehören, zur Gewohnheit werden. Typisch ist der Fall, indem er von verschiedenen Erscheinungen gekennzeichnet ist, die er mit anderen gemeinsam hat und die auf unterschiedlichen Ebenen Zustände und Zusammenhänge charakterisieren, welche die Forschung anregen oder bereits Inhalt gewisser Konzepte und Lehren bilden. In der persönlichen Begegnung mit einem Schicksal wie demjenigen Pauls wird man aufgerüttelt zum Nachdenken, Handeln und Helfen, aber auch in die Versuchung zur Resignation geführt.

Je nach Standpunkt und Blickwinkel kann das Fallbeispiel mit unterschiedlichen Akzentsetzungen betrachtet werden.

In *psychiatrischer Hinsicht* wird die Rede sein von einer Persönlichkeitsstörung mit depressiven Verstimmungen auf der Basis einer charakterlich-neurotischen Fehlentwicklung. Dabei könnten in Anbetracht der familiären Vorgeschichte auch erbliche Faktoren vermutet, angesichts der frühkindlichen Umstände bei Paul sicher auch eine affektive, Gefühl, Gemüt und Stimmung betreffende Verwahrlosung angenommen werden.

Aus der Perspektive des *Verwahrlosungskonzeptes*, ob dieses nun empirisch-deskriptiv Erfahrungen beschreibt oder pädagogisch im Sinne von P. Moor orientiert ist, bieten Familienkonstellation und Entwicklungshemmung bei Paul ein „dankbares“ Interpretationsfeld. *Lerntheoretisch* gesehen, wurde er gehindert, kulturell und sozial erwünschte Formen von Beziehungsverhaltensweisen zu lernen.

Die *psychoanalytische Entwicklungstheorie* sieht in der verhinderten Individuation Pauls, indem er nicht individuell sich selbst werden, sich wandeln, reifen kann, das Musterbeispiel einer schwer gestörten Mutter-Kind-Beziehung.

Unter Berücksichtigung *soziologischer Gesichtspunkte* passt die im Falle Paul in die Augen springende Wechselwirkung zwischen früher Partnerbildung unreifer Persönlichkeiten und negativen Auswirkungen auf die Entwicklung des Menschen sowie negativen Sozialindikatoren wie Selbstmord und Kriminalität, treffend in den Argumentationszusammenhang der Arbeit von A. Fuchs (1979). Sie legt bezüglich des in Nord- und Mitteleuropa immer mehr *zerfallenden Familiensystems* aufgrund breiter statistischer Erhebungen folgenden Teufelskreis offen:

Den Hintergrund für ein frühes Sexualverhalten, das zur Zeugung führt, bevor die Eltern selbst eine reife Beziehungs-, ja Bindungsfähigkeit erreicht haben, was in der Pubertät und Adoleszenz selten zutrifft, gibt das zerfallene Familiensystem ab. Je mehr die Kernfamilie gespalten ist und ihre Sozialisationsaufgabe nicht erfüllt, desto eher kann es zu frühem Sexualverkehr kommen. Mangel an Geborgenheit in der Familie mag u. a. zum Bestreben führen, die nicht erhaltene Wärme und Liebe in anderer Weise, z. B. in einer verfrühten Partnerbindung nachzuholen. Die frühe Bindung – wir halten uns die Adoleszentenehe von Pauls Eltern vor Augen – die berufliche Unsicherheit, egozentrische Orientiertheit und Freiheitsdrang können negativ auf die erzieherische Situation wirken und gewisse Entwicklungskomponenten hemmen, sowohl bei den Eltern wie bei ihrem Kind. Infolge von Entwicklungshemmungen können Einstellungen und Gefühle, die für eine echte Partnerbindung notwendig sind, oft nur beschränkt heranreifen. A. Fuchs hat aus reichhaltigem statistischem Material der UNO und ihrer Sonderorganisationen (UNESCO, WHO) diese Ten-

denzen zu belegen versucht und statistisch gesichert festgestellt, dass bei frühen Bindungen und Geburten früher und häufiger Scheidungen, suizidale, selbstmörderische Handlungen, Süchte und kriminelle Tendenzen auftreten. Die Scheidung von Pauls Eltern fiel in sein 4. Lebensjahr. Sie vermochten auch später auf keinem Gebiet Stabilität aufzubringen. Die Mutter blieb gestört und wechselte oft ihre Partner, der Vater ebenfalls, er war zudem alkoholsüchtig und kriminell. Dies zeigt auf, was A. Fuchs (1979, S. 13) meint: „Frühes generatives (d. h. die geschlechtliche Fortpflanzung betreffendes) Verhalten, frühes Bindungsverhalten, mangelnde Bindungsfähigkeit sind gleichzeitig Symptom *und* Schädigung“ – auch der nächsten Generation vielleicht.

Paul musste das Hin und Her von Zurückweisung und emotioneller Bindung lange ertragen. Vor diesen narzisstischen, eitel selbstbezogenen Machenschaften einer nur nach ihren Bedürfnissen agierenden, aus Zwängen handelnden Kindsmutter kapitulierte zeitweise Heimleitung, Vormund und Paten. Wir haben somit im Falle Pauls einen sich von einer Generation auf die andere fortpflanzenden psychodynamischen, die seelischen Antriebskräfte betreffenden und formenden Prozess innerhalb einer familiären Konstellation vor uns. Die neurotische¹ Rolle der Mutter wirkt sich trotz aller Hilfeleistungen von dritter Seite aufbau- und integrationsstörend auf den Werdegang Pauls aus und verursacht z. B. vermehrte Verhaltensstörungen und depressive Verstimmungen sowie bei seinen Erziehern das Gefühl, ihre Bemühungen seien umsonst.

Eine weitere, vom *Familien- und Beziehungssystem* ausgehende Interpretationsmöglichkeit basiert auf M. Bowen (1975), von dessen Theorie besonders zwei Aspekte nützlich sind. Der eine betrifft das mehrere Generationen umfassende Ineinandergreifen emotionaler Felder und die Übertragung von unterschiedlichen Graden von „Reife“ oder „Unreife“ von einer Generation auf die andere. Der zweite Aspekt gilt dem Grad der Ich-Differenzierung, der Mannigfaltigkeit, welcher das Funktionieren der menschlichen Beziehungen innerhalb und ausserhalb der Familie bestimmt, selber aber auch abhängig ist vom Beziehungssystem innerhalb der Kernfamilie und von den ausserhalb spielenden emotionalen Kräften. Innerhalb des Beziehungssystems vollzieht sich zu einem gegebenen Zeit-

1 Anmerkung: Neurosen sind seelische und körperliche Erkrankungen aufgrund fehlerhafter Verarbeitung psychischer Erlebnisse mit Ausweichen vor Lebensanforderungen in Angst, Zwang, Ressentiment usw. ohne ursprünglich organische Schädigung.

punkt ein emotionaler Prozess in einem bestimmten Bereich. Im Kernfamiliensystem bestehen die Hauptstress-Regionen in der Ehe, in einem der Ehepartner respektive in beiden oder in einem Kind. Funktionsstörungen können in einem oder mehreren der drei Bereiche auftreten. In den meisten Fällen wird der *Ehekonflikt* auf alle drei Gebiete ausgedehnt. In Zeiten grosser Spannung kann der Prozess nicht nur die Kernfamilie umfassen, sondern einen ganzen Umkreis mit Verwandten und Bekannten, Fürsorgestellten, Schulen, Spitälern und Gerichten. Je tiefer das allgemeine Differenzierungsniveau in einer Familie ist, umso eher und stärker spielen zusammenhängende Ereignisse hinein oder wird ein ganzer Ereigniszusammenhang ins Rollen gebracht, was innert kurzer Zeit einen nicht mehr aufhaltbaren Verfall zur Folge hat und Sprengstücke hinterlässt, die differenzierungsarme Kristallisationspunkte weiterer negativer Ereignisse bilden.

Der Fall Paul bietet ein Beispiel eines hohen Grades von Unreife seiner Kernfamilie mit einem destruktiven Ehekonflikt, schweren Funktionsstörungen bei Vater und Mutter und massivem Betroffensein des Kindes. Der Grad der Differenzierung steht in engstem Zusammenhang mit der Art der Beziehung und ihrer Störanfälligkeit. Auf niedriger Differenzierungsebene ist eine Person praktisch ausschliesslich von Gefühlen abhängig, die ihr die Umgebung entgegenbringt. Sie investiert in die Erhaltung des emotionalen Beziehungssystems, im „Lieben“ und „Geliebt-werden“ oder in Reaktionen auf fehlgeschlagene Versuche und Enttäuschungen soviel Lebensenergie, dass ihr für etwas anderes nichts übrigbleibt. Solcher Differenzierungsmangel kann auch mit Ich-Schwäche, mit mangelhafter Steuerung des Handelns und Erlebens zusammenhängen. In ihren Beziehungen zu anderen sind solche Menschen nicht in der Lage, das „differenzierte Ich“ zu verwenden, also zu sagen: Ich bin, ich mache, ich mache nicht, ich glaube. Wenn sie das „ich“ gebrauchen, dann für das narzisstische „ich möchte“, „ich bin beleidigt“, „ich will mein Recht“. Sie sind immer irgendwie Anhängsel oder auf der Suche nach Anlehnungsmöglichkeiten, aus denen sie die nötige Kraft beziehen, um einigermaßen funktionieren zu können. Noch so kleine Spannungen werfen sie aus dem labilen Gleichgewicht. Sie bilden die „Versager“ der Gesellschaft, und unter ihnen befinden sich solche, die ohne Schutz bietende Institutionen nicht zu existieren vermögen. Können sie ein Abhängigkeitsverhältnis finden, das ihnen Halt und Stärke verleiht, leben sie einigermaßen symptomfrei, ohne Anzeichen eines gestörten Zustandes und sind mit der Situation zufrieden.

Wenn wir an Paul denken, so konnte er es im Zeitpunkt, bis zu dem ich sein Schicksal verfolgte, nicht weiterbringen als bis zum Angewiesensein

auf Schutzfunktionen, die ihn aber anwiderten, und zum Bedürfnis nach Geliebtwerden und Anlehnenkönnen. Allgemein müssen wir uns Rechenschaft geben, dass die Betreuungspersonen nicht selten schon damit zufrieden sein müssen, wenn nach allem Aufwand für ein Kind aus einem gestörten oder zerfallenen Familiensystem jenes wenigstens in einem Abhängigkeitsverhältnis bleiben kann oder zu bleiben vermag, dank dessen Halt und Stärkung gröbere „Funktionsstörungen“ ausbleiben. Oft dient eine Patenschaft diesem Zweck.

Es lohnt sich, trotz der hier nicht zu behandelnden Problematik normativer Aussagen (vgl. S. 105) noch einen Blick zu werfen auf das Konzept von einem Menschen, der nach M. Bowen dem oberen Teil der „Ich-Differenzierungs-Skala“ entspricht, von dem der Autor selber sagt, dass praktisch nie jemand alle diese Eigenschaften auf sich vereinige und durchzustehen vermöge. Besitzen Personen indessen einen bedeutenderen Teil dieser Merkmale, ohne Einbrüche unter Belastungen, werden sie natürlich in Heimen und von Pauls „Kraten“ in ihrer Klientele nie gesehen. Andererseits schwebt den Erziehern, Lehrern, Therapeuten und allen Helfern das Fernziel eines ichstarken, differenzierten, reifen, beziehungsfähigen, autonomen, integrierten Menschen vor Augen, auf das hin sie alles im Bereich des erzieherisch und therapeutisch Möglichen für ein zu betreuendes und forderndes Kind unternehmen. Ein solcher Idealmensch ist eine nach eigenen Prinzipien handelnde, zielgerichtete Person. Viele ihrer Qualitäten sind „von innen her“ bestimmt. Sie ist ihrer Überzeugung sicher, ohne dogmatisch zu sein. Sie kann Standpunkte anderer anhören und abschätzen, alte Ansichten zugunsten neuer aufgeben. Sie ist im Innern so gefestigt, dass ihr Funktionieren weder durch Lob noch durch Kritik anderer beeinträchtigt wird. Sie kann ihr Selbst, ihre Einheit in Denken, Fühlen, Wollen, Tun und die Identität eines anderen respektieren und sie kritisiert diesen nicht, engagiert sich auch nicht emotionell mit dem Versuch, den Lebenslauf des andern zu verändern. Sie nimmt die Verantwortung für ihr eigenes Ich voll auf sich und weiss, wo ihre Verantwortung gegenüber der Familie und der Gesellschaft liegt. Auch ist sie sich ihrer Abhängigkeit von Mitmenschen realistisch bewusst. Es ist ihr möglich, sich in irgendeinem Beziehungssystem frei zu bewegen und eine ganze Skala intensiver Beziehungen zu unterhalten, ohne dass dies zu einem das Funktionieren beeinträchtigenden „Bedürfnis“ wird. In einer solchen Beziehung braucht der „andere“ nicht das Gefühl zu haben, „benützt“ zu werden. Eine solche Person verheiratet sich mit einem Partner mit gleichem Reifenniveau. Bei jedem dieser klar definierten „Ich“ entstehen keine Fragen oder Zweifel hinsichtlich Männlichkeit oder Weiblichkeit. Jeder respektiert das Ich und

die Identität des andern. Bei gleichzeitig intensiver emotionaler Beziehung vermögen sie ihr klar abgegrenztes Ich zu erhalten. Es ist ihnen möglich, die Ich-Grenzen zugunsten eines angenehmen Teilhabens und Teilhabenlassens in einem emotionellen Erlebnis fallen zu lassen, mit der Gewissheit, sich aus diesem wieder lösen und auf einem selbst bestimmten Pfad weiter-schreiten zu können.

Diese optimalen Merkmale bilden einen grellen Kontrast zu den Verhältnissen, die im Falle Pauls beschrieben worden sind. Eine derartige Polarisierung drängt sich leicht auf, kommt auch in den Begriffspaaren integriert-desintegriert, organisiert-desorganisiert, sozial-asozial, normal-abnorm, gesund-krank usw. zum Ausdruck. Extremisierungen schaffen Spannungsfelder, denen der Begutachter oder Helfer eines zum negativen Pol hintendierenden Menschen oder Familiensystems nicht minder ausgesetzt ist als die Betroffenen selber. Die Versuchung besteht dann darin, letzteren den Weg zu idealisierten Zielen zu bahnen. Das Bestreben, einem Kind, das Heimkind wurde, weil seine Kernfamilie zerfiel und zerstört ist, eine intakte Familie zurückzugeben, beruht ebenfalls auf einer idealisierenden Vorstellung, bewegt sich jedenfalls im Spannungsfeld zwischen einem negativen und einem positiven Pol.

Um nicht das Risiko zu laufen, an Heimkinder in helfender Absicht ein solch dichotomes, d. h. zweigeteiltes Denkmodell heranzutragen, ist es unsere Absicht, den realen *Ist*-Zustand auf Heimkinderseite und auf Patenseite empirisch zu erheben versuchen. Dabei fragen wir uns, welche ebenfalls realen Erziehungsbedingungen sich auf die Entwicklung positiv auswirken. Dies soll uns freilich nicht daran hindern, aus pädagogischer Sicht auch einen *Soll*-Zustand ins Auge zu fassen, uns im Kapitel „Pädagogische Folgerungen allgemeiner Art“ im Anschluss an die statistischen Untersuchungen auf ein hochgestelltes Ziel auszurichten und auf philosophisch-weltanschaulichem Hintergrund normative Forderungen zu erheben, zwar nicht in der Illusion vollständiger Erfüllbarkeit, aber in der Überzeugung, dass der Sinn für einen pädagogischen Brückenschlag zwischen Ist- und Soll-Lage vom Ziel am andern Ufer herkommt. In diesen Sinnzusammenhang gehört auch die Patenschaft als Versuch, dem Heimkind qualifizierte familiäre Lebensverhältnisse zurückzugeben. Dieser Versuch rechtfertigt sich aus verschiedenen Gründen. J. Bowlby (1975) hat neben den physiologischen Bedürfnissen nach Nahrung, Wärme usw. das Bindungsverhalten als ebenso primäre, angeborene Neigung des Säuglings und Kindes aufgefasst. Er belegt (1973), dass geistige Gesundheit wesentlich davon abhängt, wie und wieweit die Mutter durch Zuwendung auf die kindliche Bedürftigkeit antwortet. Unter Mutter versteht er jene Person, die das Kind bemut-

tert und an sich bindet. Dies kann die natürliche oder auch eine Ersatzmutter (Muttersubstitut) sein, was eine ganze Reihe von Untersuchungen nachweist. Er zeigt auch auf, wie der Abschluss kritischer Phasen, das sind Entwicklungsabschnitte, in denen bestimmte Anregungen optimal fördernd wirken, verzögert wird, wenn gewisse Bedürfnisse nicht erfüllt werden. So kann auch verspätete Zuwendung die Folgen der Deprivation, des Entzugs erwünschter Zuwendung und Liebe, mindestens teilweise lindern und bezüglich Beziehungen Lernprozesse in Gang bringen, auch wenn dies mit zunehmendem Alter schwieriger wird.

Im weiteren wird heute dem Gesetzgeber immer mehr bewusst, was Bowlby (1973, (1951) S. 194) forderte, nämlich dass für 6 bis 12jährige nur kurzfristige Heimaufenthalte in Frage kommen, da Heime grösstenteils gerade nicht Heim und Heimat sein können, dass sie im Gegensatz zu tragfähigen Ersatzfamilien familiäre Beziehungen nur dürftig, Bindungen kaum gewähren und zudem sehr teuer sind. Heime bieten lediglich eine Zwischenstufe für Kinder auf der Suche nach einem festen Rahmen und Anlehnungs- sowie Zuwendungsmöglichkeiten, solange sie familiär noch nicht tragbar sind. Die Patenschaften bieten indessen für den Übertritt aus dem Heim – eine oft unbewältigte Schwellensituation – geradezu günstige Voraussetzungen für den Aufbau, die Verbesserung der Beziehungen und der Ich-Differenzierung.

2. Das Problem der Beziehungen

Im Hinblick auf die Themenstellung dieser Arbeit blenden wir unsere Betrachtungen in diesem in den Hauptteil der Arbeit überleitenden Kapitel auf das Problem der Beziehungen und ihrer Störungen ein. Von einem Problem kann in mehrfachem Sinne gesprochen werden:

In pragmatischer d. h. nützlichkeitsorientierter Hinsicht stehen Heimkinder mit Beziehungsstörungen im Mittelpunkt unserer Untersuchung. Sie kommen aus beziehungsgestörten Familienverhältnissen, und es geht pädagogisch darum, ihnen aus der Beziehungsgestörtheit herauszuhelfen, indem neue und bessere Beziehungen aufgebaut werden. Dies wird zunächst im Heim versucht, wo aber wiederum andere Bezugsprobleme vorgegeben sind, in welche sich das neu eintretende Kind gestellt sieht, dann mit Patenschaften, die jedoch beziehungsmässig auch nicht problemlos sind.

In wissenschaftlicher Hinsicht haben wir Mühe, den soeben skizzierten Problemknäuel zu entwirren, denn wir können uns nicht auf eine feste theoretische Grundlage abstützen, weil es eine unseren Zwecken unmittelbar dienliche, fundierte, umfassende und ausgereifte Beziehungslehre und Beziehungspathologie (Lehre von der Krankheit) offenbar nicht gibt. Dafür liegt eine verwirrende Vielfalt von Ansätzen vor, die gesamthaft wohl eine interessante Problem- und Begriffsgeschichte ausmacht, für pädagogische Belange jedoch erst noch fruchtbar gemacht werden müsste, was nicht unsere Aufgabe ist.

Die nachfolgenden Ausführungen gelten zunächst einigen Begriffen, die wir in unserer Arbeit verwenden und die deshalb erläutert werden sollen.

2.1 Formen der Beziehungen

Innerhalb der Beziehungen unterscheide ich 3 Formen, die zugleich auch als Stufen gesehen werden können:

- *Kontakt* ist eine oberflächliche Gelegenheitsbeziehung, die sich durch Begegnung einstellt, ohne dass dabei ein Sicheinfühlen zustande kommt oder dass ein Kontaktabbruch bedauert wird. Im Kontakt gibt man sich freundlich, kameradschaftlich, jedoch noch nicht freundschaftlich.

- *Bezug* ist ein Verhalten, bei dem wir zwangslos Gruppenansprüchen dienen. Wir fühlen uns für andere und mit ihnen für etwas verantwortlich. Wir vertrauen den anderen, gewähren Autonomie in liebender Zuwendung. Dabei beabsichtigen wir, sie selbständig, von uns unabhängig, frei zu machen. Dazu stehen wir wechselseitig mit ihnen im Dialog (Zwiegespräch), nehmen ihre Äusserungen auf, respektieren und anerkennen sie. Vertieft sich dieser Bezug, den wir meist Freundschaft nennen, so kann es zur Bindung kommen.
- *Bindung* entspricht dem urtümlichen Bedürfnis, sich wohl zu fühlen in der Gegenwart des Du. Die Bindung ist ein Suchen und Sehnen nach dem Du aus dem Bedürfnis des Einsseins. Fehlt mir dieses Einssein, beunruhigt es mich, verliere ich es, gerate ich in Trauer. Der Part-ner, Teil (pars) meiner selbst, ist liebend mir ver-bunden, nicht auf Autonomie aus, vielmehr eingebettet in gemeinsame Liebe. Wir sprechen hier von Partnerschaft.

Die Übergänge sind natürlich fließend. Beim Beziehungsaufbau mit einer Fremdperson durchlaufen wir gewöhnlich nacheinander die Stufen vom Kontakt über den Bezug bis möglicherweise zur Bindung, in unterschiedlich langen Zeiträumen, je nach der Häufigkeit und Intensität der Begegnungen. Beim Mutter-Kind-Verhältnis scheint es umgekehrt von der biologisch gegebenen Bindung zum Bezug zu kommen.

2.2 Beziehungsbeeinträchtigungen

Beziehungen, wie wir sie oben differenziert haben, können in allen Stadien ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden. Eine Beziehungsbeeinträchtigung ist eine gewollte oder nichtgewollte, innere oder von aussen kommende Veränderung unserer Beziehungen.

Die Beeinträchtigungen lassen sich in folgende Arten einteilen:

- *Beziehungsabweichungen* (Beziehungsdevianz) nenne ich chronische, starke, d. h. auffallende Umgangs- und Beziehungsformen, die von den allgemeinen mehr oder weniger gebräuchlichen abweichen. Sie erregen gelegentlich Bewunderung, aber auch Anstoss, verursachen Konflikte, Abwehrhaltungen, da sie sich nicht an jene Werte, Normen und Regeln halten, welche die das Individuum umgebende Gruppe von Menschen geschaffen hat und die als allgemein gültig anerkannt werden. Diese Regeln sind kulturbedingt oder gruppengebunden und deshalb starkem Wechsel unterworfen. Sie bestimmen die ganze Palette zwischenmenschlicher Mitteilungsformen wie Sprache, Mimik, Gestik, Riten, Bräuche,

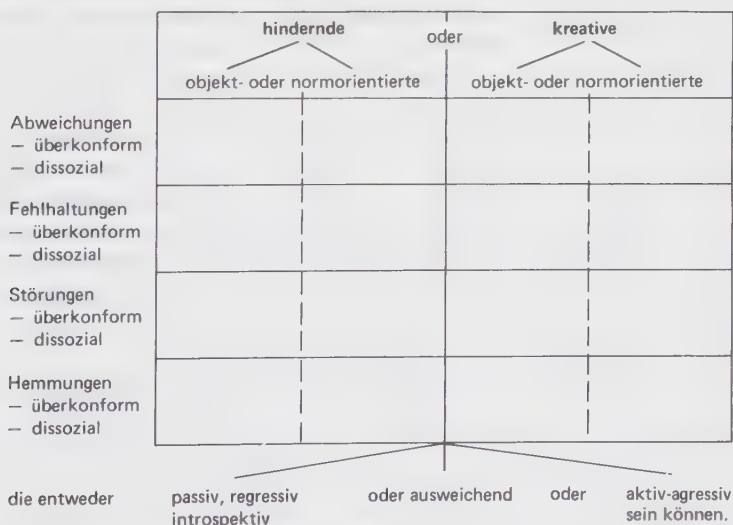
Umgangssitten usw. Um von den gruppeneigenen Beziehungsformen nicht abzuweichen, muss ich in jeder Situation eine entsprechende Rolle spielen, mich den gängigen Verhaltensmustern anpassen. Beziehungsabweichende haben oft Mühe, die erwarteten, konventionellen und adäquaten Rollen zu spielen. Sie spielen vielmehr eine spezielle, weil sie nicht anders können. Wir bezeichnen sie dann als hindernde Abweichung. Eine Abweichung kann aber auch in positiver Richtung und gewollt erfolgen. Wenn ich etwa Echtheit und Offenheit, ja Originalität anstelle höflich-formaler Zurückhaltung setze, kann eine derartige Abweichung von schablonenhaften Beziehungsformen kreativ einen Beitrag zur Erweiterung und Verbesserung der menschlichen Existenz und Gemeinschaft leisten.

- *Beziehungsfehlhaltungen* sind charakterisiert durch gelernte, erziehungs- oder umweltbedingte, meist nur momentane und relativ leicht behebbare Fehlleistungen im Beziehungsverhalten, z. B. klebrig-schleierhafte Überanpassung oder schlechte Umgangs- und Sprachgewohnheiten.
- *Beziehungsstörungen* sind zeitlich, graduell d. h. stufen- und umfangsmässig beschränkte, im wesentlichen jedoch Beziehungen störende, eventuell zerstörende Ausdrucksformen mit ihren Hintergründen. Beziehungsgestörten fehlt eine ethisch begründete und anerkannte Norm ebenso wie das Urvertrauen zu sich und den anderen. Sie tragen nichts zur Verbesserung menschlicher Bedingungen bei, sondern schränken die Möglichkeit menschlicher und gesellschaftlicher Entfaltung ein. Sowohl der fremde als auch der eigene Freiheitsraum wird dermassen beschränkt, dass beiderseits das soziale, psychische und physische Wohlbefinden gestört wird. — Zur Entstehung und Wechselwirkung der Beziehungsstörung lässt sich kurz folgendes sagen: Gegenüber Personen, die mich täuschen oder ent-täuschen, ablehnen oder gleichgültig behandeln, empfinde ich meine Beziehungen als gestört. Mein Vertrauen in solche Personen schwindet. Wiederholen sich derartige Erlebnisse, nehme ich eine Vermeidungshaltung ein und vertraue diesen Personen nichts mehr an. Geschieht dies häufig, ja werde ich sogar von mir nahestehenden Personen getäuscht, enttäuscht oder verachtet, neige ich dazu, grundsätzlich mein Vertrauen in die andern und letztlich in mich selbst zu verlieren. Dies umso mehr, je früher mir dies im Leben begegnet. Indem ich so von Mitmenschen als minderwertig behandelt werde, fühle ich mich schliesslich selber minderwertig. Darauf reagiere ich mit Nieder geschlagenheit. Gegner meines Selbstwertgefühles kann ich aber auch abwehren, indem ich sie geringschätzend aggressiv erniedrige, bei der

schwachen Stelle nehme, um auf diese Weise Überlegenheit zu gewinnen, oder indem ich ihnen ausweiche, vor ihnen fliehe.

- *Beziehungshemmungen* sowie *-erschwerisse* und ihre Kompensationsformen gliedern sich in primäre und sekundäre. Ihre Entstehung ähnelt derjenigen der Beziehungsstörung. Widerfährt z. B. einem Kind in den ersten Tagen, Monaten und Jahren seines Lebens eine Erschwerung seiner Beziehungsentwicklung durch Deprivation (Zuwendungs-, Liebesentzug usw.), Krankheit oder durch eine ablehnend-herabmindernde Behandlung, so kann seine Beziehung zur Welt und zu den Mitmenschen dauerhaft gehemmt werden. Seine Abwehrhaltungen und Reaktionsweisen verfestigen sich zur Grundverhaltensweise. Es kann verschlossen, igelhaft in sich gekehrt werden. Nicht selten depressiv, kann es sich zu einem dauerhaft verstimmt Gröbler entwickeln oder sich mit anderen Komplikationen gefährden. Neurotische und psychosomatische Erscheinungen, Flucht, aggressive Abwehr und weitere Störfaktoren können das Bild prägen (vgl. H. Schultz-Hencke, 1965), so dass es aus der Gruppe ausscheidet und randständig wird. So können frühkindlich Frustrierte etwa zum Borderline-Syndrom¹ neigen (vgl. C. Rohde, 1979) oder zur Depression (vgl. H. Staedeli, 1978).

Beziehungsbeeinträchtigungen können also eingeteilt werden in



¹ Vielschichtige Gruppe von schweren Symptomen im Grenzbereich zwischen Charakterstörungen und Psychosen (Gemüts- und Geisteskrankheiten). (Vgl. Anm. S. 104)

Viele liegen auch in Zwischenbereichen. Es würde hier zu weit führen, die verschiedenen Arten von Beziehungsbeeinträchtigungen in die Felder einzuzeichnen.

2.3 Spezielle Beziehungshemmungen und die Verursachungsfrage

Es gibt einige spezielle Beziehungshemmungen, die als primär erscheinen, von denen wir aber nur deren zwei kurz erwähnen:

- Unter *Mutismus* als spezielle Form der Sprachbehinderung wird meist ein seelisch bedingter Abbruch der sprachlichen Beziehung verstanden. Das Schweigen kann ein totales, von verschieden langer Dauer sein oder sich nur auf bestimmte Personen beziehen. Manchmal bleibt noch eine Verbindung durch Schreiben und Zeichnen aufrecht erhalten. Der Mutismus kann sich als extreme Form der Sprachscheu entwickeln oder plötzlich durch gefühlsmässige Erschütterungen und seelische Verletzungen einstellen. Meistens spielen als vorbereitende Faktoren für den sprachlichen Kontaktabbruch eine tiefe Vertrauenslosigkeit und Kontaktarmut eine Rolle. Nach A. Duehrssen (1972, S. 189) entsteht der Mutismus der Kinder nur, „wenn die ersten Umweltschäden das Kind in früher Zeit treffen. Der erste Ausgangspunkt liegt in jener Epoche, in welcher der affektiv bedeutungsvolle Laut und nicht das beschreibende Wort die Verbindung zwischen dem Säugling und seiner Umwelt herstellt“.
- Der *Autismus* ist ein viel umfassenderes, den gesamten Kontakt aufs schwerste beeinträchtigendes, zahlreiche Einzelercheinungen umfassendes Syndrom (d. h. Krankheitsbild, aus verschiedenen Symptomen bestehend). Ursprünglich wurde es in der Erwachsenenpsychiatrie bei Schizophrenen, wo Denken, Fühlen, Wirklichkeit und Seelenleben auseinanderfallen, dann aber auch bei Kindern bereits in frühkindlichen Entwicklungsstadien erkannt. Das entscheidende Merkmal ist die starke Einschränkung des Kontaktes zu Menschen und Dingen.

Nach dieser gedrängten Darstellung der ausgeprägtesten sprachlichen Kommunikationsstörung, des Mutismus, und der schwersten Beeinträchtigung des Kontaktlebens, dem Autismus, ist darauf hinzuweisen, dass praktisch alle in der Sonderpädagogik bekannten Behinderungsformen und die meisten dem medizinisch-psychiatrischen Bereich zugehörenden abnormen Zustände, Entwicklungsstörungen und Krankheiten mit quantitativ und qualitativ verschieden gearteten Beziehungsbeeinträchtigungen einhergehen. Diese geben ihrerseits nicht selten den ihnen zugrundeliegenden Ver-

änderungen das charakteristische Gepräge, und zwar je nachdem, welche Ausdrucks- und Kommunikations-, Verständigungs- und Übermittlungsmitel des leibseelischen Gesamtapparates nicht mehr richtig funktionieren und welche Bereiche des Lebens betroffen sind, auf die sich der Mensch normalerweise bezieht. (Vgl. die pathologischen Formen von Narzissmus, Depression, Borderline-Syndrom mit Phobien (Ängsten), Neuropathien, Psychopathien usw. (O. F. Kernberg 1978, C. Rohde 1979, B. Battegay 1977, R. Lempp 1973, H. Kohut 1974, H. Städeli 1978)).

Umgekehrt lässt eine Beziehungsbeeinträchtigung die *Frage nach der Verursachung* aufwerfen. Diesbezüglich zeigt die Erfahrung immer wieder, dass es selbst bei umfassender Kenntnis eines noch so aufgegliederten ätiologischen (d. h. die Gesamtheit der Ursachen umfassenden) Spektrums meistens sehr schwierig, wenn nicht unmöglich ist, die Ursache oder das Ursachenbündel befriedigend zu bestimmen. Abgesehen davon, gehört diese Art von Abklärung nicht in den pädagogischen Aufgabenbereich. So unterliessen wir es, für unsere Probandengruppe (Versuchspersonen) anamnestisches, d. h. krankheitsgeschichtliches Material zu sammeln und auf mögliche Kausalfaktoren, Ursachenzusammenhänge einzugehen. Selbst die Fakten, die im einleitenden Fallbeispiel von Paul erwähnt sind, wollen nicht als eine Kausalkette, als einfacher Zusammenhang von Ursache und Wirkung aufgefasst werden. Ebenso wenig darf die Patenschaft lediglich als Behebung einer früheren vermeintlichen Verursachung einer Beziehungsstörung aufgefasst werden. Es wäre auch eine unzulässige Simplifizierung, die Patenschaft für die alleinige Ursache einer während des Bestehens dieser Integrationshilfe eintretenden Besserung des kindlichen Beziehungsverhaltens zu halten.

Wir werden uns im folgenden vorwiegend mit Beziehungsstörungen befassen, da Fehlhaltungen und Abweichungen kaum grosse Probleme stellen, Beziehungshemmungen wegen ihrer Schwere für Paten seltener vorkommen und eher der Therapie und stationären Behandlung bedürfen.

2.4 Besondere Aspekte der Beziehungsbeeinträchtigungen

2.41 Der daseinsanalytische Ansatz

Dieser versucht, Störungen im Rahmen des gesamten „Daseinsvollzugs“ als Erfahrungszusammenhang zu erfassen. Die weitaus tiefendste Interpretation mitmenschlicher Beziehungen gelang L. Binswanger in seinem Werk

„Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins“ (1964⁴), in dem er sich nicht mit einer psychologischen Beschreibung begnügt, sondern die Beziehungen von Mensch zu Mensch unter phänomenologischen², anthropologischen³ und ontologischen⁴ Gesichtspunkten auslegt. So kommt er zur wesentlichen Unterscheidung zwischen dem liebenden und freundschaftlichen Miteinandersein und seinem „Gegenpol“, dem „blosses Mitsein von Einem mit einem andern im alltäglichen Umgang und Verkehr“, dem „mitmenschlichen Nehmen des andern bei etwas“. Auf dieses entleeren erscheinende Gedankengut kurz einzugehen, lohnt sich besonders wegen der Ausführungen im Kapitel über „Das Nehmen bei der schwachen Stelle“ (S. 308 f.), in dem auch vom Kind, vom Zögling, von der Erziehung und Psychologie die Rede ist. Aus dieser daseinsanalytischen Sicht lernen wir verstehen, woran es liegt, dass z. B. Paul nach seinen guten Erfahrungen mit den Paten, die ihm weggenommen wurden, wieder eine Beziehung „mit jemandem ganz Gewöhnlichem“ herzustellen wünschte, während er einen Horror hatte vor den „Büro- und Psychokraten“. Dies ist nicht albernes oder arrogantes Geschwätz, sondern die Formulierung der Erfahrung, von „Herrschern“ (= kraten) als Kind, als Zögling, als irgendwie Gestörter eben bei der „schwachen Stelle“ genommen zu werden. Nach L. Binswanger kann das Gegenüber des Kindes durchaus auch die Gestalt des besorgten und fürsorglichen Menschenlenkers, des belehrenden Erziehers, des die Seele erforschenden, verstehenden und objektivierenden Psychologen, des auch medizinisch die seelischen Krankheiten erkennenden Psychiaters, des massnahmenerteilenden Juristen usw. haben. Immer aber fühlt sich der „Zögling“ durch „Instrumente“ irgendwelcher Wissenschaften, durch Rationalisierungen, Methoden, Techniken, Praktiken, Fertigkeiten, Klugheit, Geschicklichkeit, Raffiniertheit ergriffen, gelenkt, gekennzeichnet. Ausgesprochen schwache Stellen, an denen das „Nehmen-bei“ als Beeinflussung ein leichtes ist, sind die affektiven Stellen, bei denen wie im Falle Paul eine Kindsmutter mit Intrigen, Leidenschaft, Berechnung eingreifen kann.

- 2 Die Phänomenologie: Lehre von den empirischen Erfahrungen, metaphysische Darstellung des Bewusstseins, beschreibende Psychologie, bei Husserl und hier die Bedeutungs- und Sinnforschung, Wesensschau aus der Intention.
- 3 Die Anthropologie: Wissenschaft vom Menschen, dessen vollständige Existenz erfassend, im Bezug zur Welt.
- 4 Die Ontologie: Metaphysik des Seins und der Dinge.

Während das meistens durchaus gekonnte, interessierte und organisierte Nehmen bei der schwachen Stelle das Kind geradezu in den Bannkreis dessen zu fixieren droht, aus dem es eigentlich befreit werden sollte, kann eine Patenschaft unter der Voraussetzung einer fördernden Beziehungsstruktur möglicherweise eine „Emanzipations“- , eine Freilassungs-Chance bieten, indem die Paten nicht der berufsmässigen „Faszination des Schadhafte und Devianten d.h. von der sozialen Norm Abweichenden“ (E. E. Kobi, 1977, S. 29) unterliegen. Vielmehr lassen sie das Kind in Beziehungsstrukturen eintreten, welche dem „liebenden Miteinandersein“ verwandt sind, also nicht gegen den Fehler kämpfen, sondern für das Fehlende eintreten (vgl. P. Moor 1974, S. 317 ff.).

2.42 Gestörte Beziehungen zu sich selber, dem eigenen Körper, zu Dingen, Raum und Zeit.

Gewöhnlich werden unter Beziehungen nur die mitmenschlichen verstanden. Diese Einengung trägt den nicht minder bedeutsamen anderen Bezügen und ihren Störungen keine Rechnung. Sie hier eingehender zu behandeln, würde zu weit führen. Einige Hinweise müssen aber gegeben werden, weil wir in den Untersuchungen, vor allem im 4. Kapitel „Pädagogische Folgerungen allgemeiner Art“ die Betrachtungen über die interpersonalen Beziehungen hinaus erweitern. Bereits die „Neurotizismus“-Kriterien (vgl. S. 62 f.) im statistischen Teil enthalten Merkmale der Eigenbezüglichkeit: Minderwertigkeits- und gestörte Vitalgefühle. Abwertung und Aufwertung der eigenen Person, Zweifel an sich selber, narzisstische Ansprüchlichkeit sind Varianten der Beziehungen zu sich selbst. Ferner kann ich mir ganz oder teilweise fremd werden. Die sonst selbstverständliche Beziehung zum eigenen Körper sowie zum eigenen Anblick ist bisweilen eigentümlichen Veränderungen unterworfen. Das eigene Spiegelbild wird dem Jugendlichen unvertraut, er findet sich oder gewisse Körperteile hässlich, entstellt. Die Vorstellung einer Missgestaltung kann zur fixen Idee werden, das Selbstwertgefühl unterhöhlen, ein ungestümes Verlangen nach operativer Korrektur auslösen. Innere, an sich gesunde Organe werden zum Gegenstand unablässiger ängstlich-gepannter Aufmerksamkeit und Befürchtung. Die Beziehung zur Geschlechtlichkeit, zu den körperlichen Geschlechtsmerkmalen und zur Geschlechtsrolle erfährt Umwandlungen und Verneinungen; das sprechendste Beispiel ist die Pubertätsmagersucht, die nicht ausschliesslich Mädchen trifft. In allen erwähnten Fällen sind die zwischenmenschlichen Beziehungen meistens erheblich tangiert.

Eine gute Erziehung baut dem Kind die *Beziehungen zu den Dingen* von klein auf aus. Vernachlässigungen und Verwahrlosungen haben oft zur Folge, dass das Kind zu den Dingen kein rechtes Verhältnis herstellen kann. Umgekehrt ist zu beobachten, dass dort die Sachen eine überdimensionierte Bedeutung erlangen und den Bezugsraum ausfüllen, wo er von menschlichen Beziehungen entleert worden ist. Dies kann sich in einem unstillbaren Verlangen nach gewissen Dingen, in versessenen und stereotypen d. h. leeren, wiederkehrenden Betätigungen mit bestimmten Sachen zeigen, oder ein Kind muss zur Bannung seiner Ängste mit magisch besetzten Gegenständen umgeben sein. Im Spiel und bei Handarbeiten zeigt es sich, ob das Kind bei den Objekten verweilen, sie pflegen, konstruktiv benützen kann oder ob es sie ständig auswechselt oder gar zerstört. Für die Entwicklung ist es von grosser Bedeutung, ob sich die Sachinteressen ausweiten oder ob sie stillestehen, ob sie sich anregen lassen oder lahmgelegt sind. Es ist zu beachten, mit welchen Dingen und in welcher Zusammensetzung das Kind den Spiel- oder Wohnraum ausfüllt, ob es das Schlafzimmer z. B. plötzlich bis auf das allernötigste Mobiliar entleert oder auf einmal ganz anders einrichtet und ausschmückt. Häufiger Stein des Anstosses ist die manchmal ins Chaotische entartende Unordnung im Zimmer, das Liegenlassen schmutziger Wäsche, das Vernebeln des Raumes mit Zigarettenrauch. Es gibt aber auch Kinder, die zwanghaft auf peinliche Ordnung und Sauberkeit bedacht sind und die wie für immer eingeräumten Gegenstände kaum mehr berühren. Diese Erscheinungen stehen u. a. in innerer Beziehung zur Nähe und Distanz, zu Lern- und Arbeitsstörungen.

Der *Raum* ist das Umgreifende, in dem alles seinen Platz, seinen Ort und seine Stelle hat. Der Raum ist der Spielraum, den der Mensch braucht, um sich frei zu bewegen, der Entfaltungsraum menschlichen Lebens. Das Kind kann den Raum als zu beengend oder als zu weit empfinden, was beides Beklemmung und Angst auslöst. Es gibt verbal noch kaum ein Urteil ab über die Raumqualität, aber es ist darauf angewiesen, dass eine Harmonie besteht zwischen seinem Inneren und dem Raum. Dieser soll nicht bloss kalter, nüchterner Aufenthaltsraum mit so und soviel Kubikmetern sein, sondern eigentlicher Wohnraum mit Atmosphäre. (Die Kunst der Architektur hat den Raum durch Aura sogar transzendiert zum Ausdruck metaphysischer Gehalte, zum Raum der Seele, des Geistigen, ja des Göttlichen.) Raum ist in seiner ursprünglichen sprachlichen Bedeutung die durch Rodung im Wald geschaffene Lichtung als Platz menschlicher Siedlung, die zur Heimat wird. Man hat manchmal den Eindruck, dass entweichende Jugendliche eine solch naturumgebende Siedlung, den ursprünglichen „Hohlraum“ suchen. (Vgl. J. Piaget/B. Inhelder 1948)

P. Moor (1969) und besonders P. Schmid (1970, S. 36), weisen auf die Bedeutung der Heimat als „Voraussetzung und Ziel der Erziehung“ hin und fassen sie ethisch und religiös auf. Irdische Heimat wird als Gleichnis für die absolute gesehen. Irdische Heimat wird nur, wo das Überweltliche, Überzeitliche zum Durchbruch kommt, was ermöglicht wird durch Empfänglichkeit für höhere Werte, Aufgaben, Pflichten und Verheissungen. — J. H. Pestalozzi (1797) sieht den Erwerb von Besitzstand, die Verpflichtung als eine Stufe auf dem Weg „vom tierischen zum gesellschaftlichen und schliesslich sittlichen Zustand“. Auch tiefenpsychologisch erscheint das Besitzergreifen und das Besitzen, das Geben und Nehmen für den Aufbau der Persönlichkeit bedeutend (E. H. Erikson, 1976). Im Raumnehmen und Raumgeben handelt es sich um das rivalisierende Verhältnis im menschlichen Entfaltungsdrang. In ihrem Raumbedarf stossen die Menschen aufeinander und müssen sich in den Raum teilen. Viele Konflikte im familiären und Heimbereich stehen damit im Zusammenhang, wie andererseits architektonische Lösungen bei Heimbauten (Bettenzahl in Zimmern, Aufenthaltsräume zu verschiedenen Zwecken, Pavillonsystem) darauf Rücksicht zu nehmen haben.

Noch tiefergründiger ist das *Verhältnis des Menschen zur Zeit*. Auch bei Kindern sind diesbezüglich zahlreiche interessante Beobachtungen zu machen. Die gestörte Beziehung zur Zeit kann sich etwa darin zeigen, dass gewisse Menschen, auch Kinder für nichts Zeit haben, die Zeit vertrödeln, die Zeit nicht einteilen können, unpünktlich sind oder mit der Zeit nichts anfangen können und sich langweilen. Für Spiele können sie nie genug Zeit haben, für die Arbeit und das Lernen ist ihnen jede Zeit zu lang. Der oft hartnäckige Kampf um rechtzeitiges Aufstehen beruht auf der Schwierigkeit, vom sozusagen zeitlosen Zustand der „Nestwärme“ in den tageszeitlichen Ablauf nach der Uhr überzuwechseln. Bei andern wiederum läuft die innere Uhr so genau und verhaltensbestimmend, dass sie sich keine Musse gönnen und kaum aufs zeitlich unstrukturierte Geniessen umschalten können. Wieder andere vergessen die Zeit vollkommen, wenn sie von etwas eingenommen und begeistert sind. Wie es einen Kampf um den Raum gibt, gibt es einen Kampf um Zeit, und damit um die Rangordnung, wer der Erste und wer der Letzte ist. Letzter zu sein, ist nicht immer nur Schwäche, sondern in Form des beabsichtigten Zuspätkommens ein Machtfaktor.

Es geht indessen nicht nur um die Uhrzeit, um die Zeit-*Quantität*, sondern um die Zeit-*Qualität*, nämlich um die Zeit als einmalig erlebter Zeitverlauf, um die wirkliche, nicht umkehrbare Zeit. Dieser wahren Zeit entspricht das Bewusstsein als Fortschritt und Werden, das Erleben der eigenen Le-

bensgeschichte (vgl. H. Bergson, zit. nach L. Binswanger, 1965, S. 45). Das Kind macht einen schwierigen Prozess in der Beziehung zur Zeit durch. Zuerst muss ihm auf mühsame Weise die quantifizierbare Zeit, die Uhrzeit mit der zeiträumlichen Tageseinteilung und die Pünktlichkeit beigebracht werden. Darnach sollte die Entwicklung, etwa von der Pubertät an, so verlaufen, dass sich das Bewusstsein der Zeitqualität, der lebensgeschichtlichen Zeit entfaltet. Dieses Problem ist deshalb von grösster Tragweite, weil das, was gemeinhin als Entwicklungsstörung bezeichnet wird, den tiefsten, behandlungsmässig kaum angehbaren Grund oft darin hat, dass die Dimension der Zeitqualität, das lebensgeschichtliche Werden gehemmt ist. Diese Störung verhindert den Menschen, seine Einheit, Freiheit und schöpferische Kraft zu erlangen, führt andererseits zu den ständigen „Wiederholungen“, die wir „Rückfälle“ nennen. So ist für die Zeitstruktur der Sucht das Moment der Wiederholung massgebend. „Der Süchtige, der übergreifenden Kontinuität seiner inneren Lebensgeschichte verlustig, existiert darum nur punktuell, im Augenblick scheinhafter Erfüllung, diskontinuierlich also“ (V. E. v. Gebattel 1954, S. 134). Auch andere „Fehler“ können sich wiederholen, indem die Beziehung zur inneren Lebensgeschichte verloren geht. In den Führungsberichten heisst es dann: „Er macht einfach keinen Fortschritt“. Der Kenner dieser zeitlichen Beziehungsstörungen sieht diese schon darin, was ein Jugendlicher sagt und wie er es sagt, ob er nur punktuell denkt und sich stets wiederholt, oder ob ihm lebensgeschichtliche Zusammenhänge seiner Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit zugänglich werden, was sich in einem differenzierten, zeitlich strukturierten Sprachstil dartut. (Vgl. J. Piaget, 1955, O. F. Bollnow 1973, M. Heidegger 1949⁶) Struktur, Ordnung ist grundlegend für Entwicklung, ist Grundbedürfnis und Merkmal natürlichen Lebens und guter Form, pädagogisch also unabdingbar.

2.5 Der Zusammenhang mit Verhaltensstörungen

Bis jetzt wurden die Begriffe Verhalten und Verhaltensstörung kaum verwendet. Dies entspricht der Absicht, das Schwergewicht auf die Beziehung und ihre Störungen zu legen. Schon das Thema unserer Arbeit bringt zum Ausdruck, dass wir die persönlichkeitsfördernden Integrationshilfen in erster Linie auf die Beziehungsstörungen ausgerichtet sehen: Patenschaften sollen Beziehungen stiften. Nachdem wir Einblick gewonnen haben in die Vielfalt der Beziehungen und besonders in die Bedeutung ihrer Grundstrukturen, halten wir es für gerechtfertigt, dem Thema Beziehung gegen-

über demjenigen des Verhaltens den Vorrang zu geben. Gleichwohl kommen wir nicht ganz ohne den Verhaltensbegriff aus. Wo es in unserer statistischen Untersuchung darum geht, die Heimerzieher über die Heimkinder zu befragen, stellten wir Kriterien bezüglich des Verhaltens auf, das einer Beobachtung und Beurteilung besser zugänglich ist als die komplexen Beziehungserscheinungen. Dazu kommt, dass als Hauptgrund der Heimversorgung der untersuchten Kinder meistens Verhaltensauffälligkeiten angegeben wurde. Ohne Zweifel wirkt sich eine Patenschaft zumeist und zunächst positiv auf das Verhalten des Kindes aus. Erst indem mit der Zeit im Rahmen des Patenschaftsverhältnisses aus dem Kontakt ein Bezug erwächst, hat das Kind Aussicht auf eine Milderung seiner Beziehungsstörung und eine Verbesserung seiner Beziehungsfähigkeit. Wir sehen im Wesen der Beziehung mehr Raum und Tiefe, vor allem mehr Innerlichkeit und Geschichtlichkeit als in demjenigen des Verhaltens. Pädagogische Zielsetzung übersteigt bei weitem Verhaltensoptimierung, was nicht ausschliesst, dass sich pädagogische Bemühungen oft mit letzterer zufrieden geben müssen.

Auf die Varianten der Überschneidungen von Verhaltens- und Beziehungsstörungsbereichen wollen wir hier ebensowenig eingehen wie auf die verschiedenen Wechselwirkungsmöglichkeiten zwischen Beziehungsstörung und Verhaltensabweichung. Die Verursachungsfrage für die Verhaltensstörungen lassen wir aus dem gleichen Grund auf der Seite wie bei den Beziehungsstörungen. Hingegen seien zwei Definitionen wiedergegeben, um darnach auf das für praktische Zwecke brauchbare Schema nach T. Parsons über Formen des abweichenden Verhaltens einzugehen.

„Als Verhaltensstörung bezeichne ich ein durch psychische Dispositionen bedingtes, häufigeres Abweichen von einem zweckmässigen, d. h. differenziertes Leben und Zusammenleben ermöglichenden Verhalten“ (H. Bach, 1976, I). Wir bezeichnen die Verhaltensabweichung (Devianz) als Zustand mangelnder sozialer Regelung. Aus beiden Umschreibungen geht hervor, dass Verhaltensstörungen als mangelnde Konvergenz d. h. Übereinstimmung mit sozialen Regelungen des differenzierten Zusammenlebens erklärt werden können. Das verhaltensgestörte Kind weicht von sozialen Regeln und somit von einer sozialen Norm ab, da diese eine in einer Gruppe oder Gesellschaft verbindlich vorgeschriebene Regel des sozialen Verhaltens ist. Normen sind von Wertideen geprägt. Normen und Werte sind kulturell bedingt und dem Wechsel unterworfen. Die Interaktionen in den Wert- und Normensystemen begründen das soziale System und damit die als gültig empfundenen Verhaltensregeln. Diese wiederum prägen die Rollenerwartungen. Akzeptiere ich sie, gelte ich als sozial integriert, lehne

ich sie ab, sei es auf aktive oder passive Art, ist mein Verhalten normabweichend.

Die Auseinandersetzungen in Familie, Heim und Gesellschaft über das geltende Normen- und Wertsystem nehmen verschiedene Formen an, die sich nach T. Parsons folgendermassen einteilen lassen:

Formen des abweichenden Verhaltens nach T. Parsons (The Social System, 1951, S. 259)

	Aktivität		Passivität	
	Akzent auf sozialen Objekten	Akzent auf Normen	Akzent auf sozialen Objekten	Akzent auf Normen
Dominanz des Bedürfnisses nach Konformität	Zwanghaftes normgerechtes Handeln		Zwanghafte Fügsamkeit	
	Beherrschung der Interaktionspartner	Gewaltsames Durchsetzen der Normen	Unterwerfung unter Interaktionspartner	Pedantische Beachtung der Normen
Dominanz des Bedürfnisses nach Abweichung	Rebellion		Rückzug	
	Aggression gegen Interaktionspartner	Normverletzung	Zwanghafte Unabhängigkeit	Ausweichen vor den Normen

Im Sinne einer Einschränkung meines freien individuellen Spielraums kann ich beherrscht sein vom Bedürfnis nach weitestgehender Anpassung an die geltenden Normen. Verhalte ich mich dabei aktiv, so beherrsche ich mit meinem zwanghaft normgerechten Handeln meine Interaktionspartner oder ich setze innerhalb meines Aktionsbereiches die Normen gewaltsam durch. Verhalte ich mich passiv, unterwerfe ich mich in zwanghafter Fügsamkeit den die Normen vertretenden Interaktionspartner, eines mich beeinflussenden Mitmenschen und führe mein Leben unter pedantischer Beachtung der Normen. Andererseits kann ich beherrscht sein vom Bedürfnis nach Abweichung von den Normen, die in dem sozialen System anerkannt sind, in welchem ich lebe. Verhalte ich mich aktiv, bedeutet dies Rebellion, verhalte ich mich passiv, schreite ich zum Rückzug, zur Flucht. Ist die Rebellion auf die sozialen Objekte gerichtet, führt dies zur Aggression gegen die Interaktionspartner; wenn ich gegen die Normen an sich rebellierte, verletzte ich diese mit meinem Verhalten. Ziehe ich mich in passiver Weise von den sozialen Objekten zurück, tendiere ich nach zwanghafter Unabhängigkeit von ihnen, oder ich kann auch den geltenden Nor-

men selber ausweichen und sie umgehen. Jede konkret beobachtbare Verhaltensauffälligkeit oder -widrigkeit lässt sich auf das Schema von Parsons projizieren oder nach ihm kategorisieren, d. h. nach Kategorien, Klassen einordnen.

Erziehungspraktiken zielen darauf ab, die Abweichungstendenzen im sozialen Verhalten zu reduzieren oder umzuformen. Dabei stellt sich unter Anwendung des Konzeptes von T. Parsons die Frage, ob in einem bestimmten Erziehungssystem je nach Aktivität, Passivität und Flexibilität der Erziehungsobjekte diese lediglich die Möglichkeiten haben, entweder in noch extremere Verhaltensweisen auszuarten oder sich zwanghaft zu fügen oder aber je nach innerer Dynamik und äusserer Situation die Verhaltensformen chamäleonhaft zu wechseln. Hält man sich das Ineingreifen der Verhaltensformen auf dem abgebildeten Schema vor Augen, wird rasch ersichtlich, dass durch Wechselwirkungen leicht *circuli vitiosi*, also Teufelskreise entstehen können: Ein Kind provoziert durch sein schwieriges, aggressives und normenverletzendes Verhalten seinen Erzieher, es zwanghaft zu beherrschen oder gegenüber ihm die Normen gewaltsam durchzusetzen, wo es doch eigentlich Zuwendung benötigt oder erwartet. Infolge der entgegengesetzten Reaktion des Normenvertreters fühlt sich das Kind nun seinerseits provoziert. Treten derartige Eskalationen in einem Erziehungsfeld gehäuft auf, muss spätestens zu diesem Zeitpunkt die Besinnung darüber einsetzen, ob das angewandte Normensystem und die Art, wie es durchgesetzt wird, überholt und revisionsbedürftig ist oder ob gewisse aktive Tendenzen vorliegen, die es darauf abgesehen haben, ein an sich noch funktionsfähiges und vertretbares Normensystem zu zerstören. Von der besonderen Struktur und Organisation her bildet ein Heim ständig in horizontalen und vertikalen Ebenen ein kaum übersehbares Kräftefeld, in dem die gegensätzlichen Dominanzen, Bedürfnisse, Handlungs- und Verhaltensweisen unablässig zum Austrag kommen, was für alle Beteiligten mit erheblichen Anspannungen und Belastungen verbunden ist und in grossem Ausmass seelische Energien aufzehrt, die dem eigentlichen Erziehungs- und Förderungsprozess verlustig gehen. (Solche Erscheinungen sind in der Soziologie vom Interaktionalismus, der Theorie der wechselseitigen Wirkung zwischen Individuum und Gesellschaft, Leib und Seele, Organismus und Umwelt oder ähnlichem, beschrieben worden.) Unter diesem Gesichtspunkt ist es pädagogisch zu befürworten, dem Heimkind die Möglichkeit von Patenbeziehungen einzuräumen. So wie auch der Heimerzieher regelmässig die andersartigen Beziehungsstrukturen innerhalb seiner Familie und seines Freundeskreises benötigt, so sollte auch das Heimkind zwischenhinein von einem Lebensraum bei Paten profitieren

können, der im günstigen Falle in Analogie zu einer gesunden Kernfamilie von Beziehungsstrukturen geprägt ist, die sich wesentlich von denjenigen im Heim unterscheiden und dem Kind ein Stück „normales“ Leben ermöglichen. Heime können oft nur Ersatz bieten.

2.6 Der Beziehungsgestörte in der Gruppe

Beziehungen ganzheitlich zu verstehen suchen heisst, die menschliche Leib-Seele-Einheit in den sozialen Bezügen zu sehen, da es den Menschen ausserhalb diesen kaum oder nur als Kranken gibt. Denn der Mensch wird Mensch und damit Ich und Selbst wesentlich durch das Du und die Gruppe. Die *Gruppe*, ein „hochorganisiertes soziales Gebilde, das aus einer meist kleinen Zahl von wechselseitig in Beziehung stehenden Individuen zusammengesetzt ist, besteht aus einem Füreinander von gefühls- und verstandesmässig verbundenen Mitgliedern, von denen jedes eine bestimmte Funktion (Rolle) im Kollektiv ausübt“ (R. Battegay, 1974, S. 15). Das Ich, das Selbstbild, das Gefühl für die eigene Rolle wachsen wesentlich in der Gruppe der Familie, ist doch das Bedürfnis nach Bindung ebenso primär wie das Selbst (vgl. J. Bowlby, 1975, S. 171 ff.).

Beziehungsgestörte müssen diese primäre Erfahrung oft schon in früher Kindheit entbehren oder negativ ertragen. Besonders oft sind die Interaktionen (vgl. S. 111) vermindert und damit die Dichte der Beziehungen, die zur Identifikation und Übernahme von Verhaltensnormen und sozialen Rollen nötig sind. Zudem bleibt es Beziehungsgestörten oft verwehrt, das breite Spektrum verschiedener Rollen und deren entsprechende Verhaltensweisen überhaupt kennen zu lernen. So können natürliche Reaktionen der andern auf eigenes Benehmen schlecht erfahren werden. Ihr Selbst können sie kaum anhand der Umweltreaktionen richtig einschätzen, besonders wenn sie unecht oder allzu therapeutisch behandelt werden. Dieses Defizit der Beziehungsgestörten im Bereich eines sozialen Urbedürfnisses nach Empathie („Einfühlung“), Aufnahme, Behütung, Geborgenheit im Rahmen teilnehmender und schützender Mitmenschen führt zur Sehnsucht, eine Gruppe zu erfahren, die einen warm aufnimmt, behütet und die Verantwortung mitträgt. Dies kann irgendeine Gleichaltrigengruppe sein (Pfadfinder, Jugendriege, Bibelgruppe und Singkreis usw.). In solchen Gruppen, auch wenn sie oder gerade weil sie teilweise andere, besondere Normen vertreten, fühlt sich das Kind oder der Jugendliche unter Gleichaltrigen akzeptiert oder mindestens relativ normal. Unter solchen Bedingungen kann sich das Kind seinen Fähigkeiten entsprechend bewähren, ohne von subjektiv zu hohen Normen überfordert zu sein. Dies trifft auch

dann zu, wenn seine übrige soziale Isolierung nur scheinbar überwunden wird und die Geborgenheit illusionär ist. Denn in der Gruppe sind infolge der relativen Homogenität (Gleichartigkeit) und des Zusammengehörigkeitsgefühls bei einer gewissen Distanz zur Gesellschaft die sozialen Ansprüche ausgeglichener. Deshalb kann eine gemeinsame Mitte im Bezugssystem entstehen, die einen gewissen Halt gibt, auch wenn dieser Bezugspunkt gemeinsames Leiden und Fragen ist. Auf diese Weise birgt die Begegnung in der Gruppe eine *Chance* zur hilfreichen Gemeinschaft.

Der Gegensatz zur Gruppenzugehörigkeit, wie wir sie soeben kennengelernt haben, bildet die Aussonderung aus einer Gruppe oder die Absonderung von ihr. In der „normalen“ Gruppe besteht das Bedürfnis nach Übereinstimmung, nach Konsonanz, nach Homogenität. Wer diese zu stören droht, wird von der Gruppe ausgestossen, zum „schwarzen Schaf“ gemacht. So wird es zum Schicksal „Schwieriger“, abseits und isoliert zu sein, was ihre primäre Beziehungsstörung sekundär verstärkt.

Bilden in irgendeiner Hinsicht Gestörte eine Gruppe, so kann es vorkommen, dass der einzelne, der an sich in diese Gruppe hineinpassen würde, sich von ihr distanziert. In Verkennung oder Unterschätzung der eigenen Störung hat er Angst, so zu werden wie die Gruppenmitglieder oder durch deren Gestörtheit in Gefahr zu geraten. Im weiteren ist denkbar, dass der Stigmatisierte, d. h. mit einem Kennzeichen behaftete, Bedenken hegt, sich unter seinesgleichen so zu benehmen, wie dies die „Normalen“ ihm gegenüber tun, nämlich in bemitleidender oder erniedrigender Weise. Ferner will jemand von einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit deshalb nichts wissen, weil er befürchtet, sie könnte seinem gesellschaftlichen Prestige schaden. Schliesslich fühlt sich ein anderer unfähig, die Spannungen und Konflikte zu ertragen, die in jeder Gruppe auftreten, und er hat vor allem Angst, sich nicht wehren zu können, unterliegen zu müssen und randständig zu werden.

Alle diese Erscheinungen können in den Heimen an einzelnen Kindern und an den sich bildenden Gruppen beobachtet werden. Derartige Feststellungen geben Aufschluss über den Stellenwert einer Beziehungsstörung, sowie über deren quantitative und qualitative Veränderungen im Wechselspiel von Gruppenassimilation und Gruppenaussonderung. In einem Falle wird eine Störung dissimuliert d. h. verheimlicht, damit ihr Träger in eine Gruppe aufgenommen werden, im andern aggraviert d. h. verschlimmert, damit er sich ihr gewachsen zeigen kann, wie andererseits im Zustand der Absonderung eine individuelle Schwierigkeit bald verborgen wird, um die eigene Not zu verdecken, bald erneut stärker hervorgekehrt wird, um unter dem Heimpersonal bei jemandem Beachtung zu finden, den man gerade

braucht. So schwingt unter feinerer Beobachtung mit den Pendelbewegungen zwischen Gruppenzugehörigkeit, Aussenseiterposition und Anlehnung an das Personal auch die Beziehungsstörung und zeigt ihre verschiedensten Facetten.

Diese Art von Beziehungs- und Erscheinungswechsel ist für Heimleitung und Heimklima erträglicher, als wenn einige Beziehungsgestörte besonderer Prägung, die weder in die Binnenstrukturen der üblichen Gruppierungen hineinpassen noch sonst pädagogisch erreicht werden können, sich ghettoartig abkapseln und beeinflussbare, ebenfalls randständige Ich-Schwache miteinbeziehen. Gerade weil solche Neugruppierungen von innen her besonders stark vom raschen Zerfall bedroht sind, wird über eine gewisse Zeitspanne auf ein kittartiges Bündnis tendiert, und es entsteht ein Gruppendruck zu negativen Normen. Nicht selten verdichten sich innerhalb der Gruppe mitgebrachte Kränkungerlebnisse zu geballter Wut und zu stur-negativistischen Haltungen gegen aussen. Findet eine solche Gruppierung ein Ende, was meistens auf jähe Weise geschieht, zieht dies für ihren Aussenbereich, besonders für die Heimleitung oft einen Rattenschwanz von Schwierigkeiten mit sich.

Beziehungen im Heim bilden jedenfalls ein ausserordentlich komplexes System, reich an inneren Verflechtungen und von einer kaum durchschau- und berechenbaren Dynamik. Für das einzelne Kind ist dies keineswegs immer nur nachteilig. Während es in der gestörten Herkunftsfamilie Augenzeuge einiger weniger Rollen und selber meist auch zu einer bestimmten Rolle bestimmt war, hat es im Heim zum Teil ein reichhaltiges Erfahrungsfeld und Angebot auch an normgerechten Rollen, die es freilich auch überfordern können. Die Erzieher schützen es in einer allfälligen Isoliert-heit, fördern seinen Gruppenanschluss und sind gegebenenfalls für es wieder da, wenn es innerhalb einer Gruppe offenkundige Schwierigkeiten hat.

Gleichwohl sind gewisse Schwierigkeiten, die vielleicht gerade für das Leben in einem Heim spezifisch sind, nicht durchwegs vermeidbar. Wir denken hier an die Phänomene des „labeling-approach“ (Anpassung des Verhaltens an oft unerwünschte Etiketten) und der dilemmaartigen „Doppelbindungsbeziehung“, bei denen mögliche Reaktionen immer auf eine Seite falsch sind. Natürlich existieren diese Erscheinungen auch ausserhalb des Heimes; auch unter normalen Verhältnissen bleibt ein Kind von ihnen nicht verschont. Aber in einer gesunden Familie befindet sich das Kind gleichwohl in einer verhältnismässig günstigeren Situation. Für das Heimkind, das seiner Familie verlustig ging, spaltet sich die ursprüngliche Einheit von elterlicher Erziehung und familiärer Kleingruppe in der Regel auf. Es steht auf einmal zwischen Erziehern, die nicht seine Eltern sind, und

einer Gruppe, die keinen familiären Charakter hat. Die Erwartungen, welche die neuen Erzieher in es setzen, sind verschieden von denjenigen, die es seitens der Gruppe erfährt. Es gerät so in einen Rollen- und Zielkonflikt, und es fühlt sich auf zwei Seiten hin gebunden (Doppelbindung), die in mancher Hinsicht gegensätzlich sind. Aus seinem natürlichen Bedürfnis, einer Gruppe anzugehören, bleibt ihm kaum etwas anderes übrig, als sich eben der „Etikette“ anzugleichen (labeling approach), welche für diese Gruppe gilt. Andererseits stellt es aus dem ebenso starken Bedürfnis nach einer echten Autorität eine Beziehung zum Erzieher her. Erweist sich die Angleichung an die Gruppennorm in pädagogischer Hinsicht als negativ, muss das Kind den Eingriff des Erziehers erfahren. Befolgt es diesen zu stark, riskiert es die Bestrafung oder Verachtung seitens seiner Gruppe (P. Wyss, 1977², S. 59 f.).

Aber auch innerhalb der Erzieher-Kind-Beziehung kann sich eine paradoxe Situation entwickeln. Einerseits sähe auch der Erzieher gern ein spontanes Kind, andererseits muss er von ihm fordern, dass es sich geltenden Regeln anpasst und sogenannte „brav“ verhält. Von einem gewissen Grade an schliessen sich diese Verhaltensweisen gegenseitig aus. Das Kind selber neigt normalerweise zur Spontaneität, mit der es aber bald einmal aneckt, und nach geraumer Zeit merkt es, dass dies nicht öfters passieren darf, da sonst der Führungsbericht ungünstig ist und die Entlassungschance schlechter wird. Folglich verhält es sich angepasster, als es seinem spontaneren Wesen entspricht, und riskiert damit eine Fehlentwicklung in Richtung des Neurotizismus.

Einer derartigen paradoxen Situation, welche das Kind heimintern freilich in der Regel noch zu meistern vermag, droht sich ein neuer Teufelskreis anzuschliessen, sobald es um die Entlassung geht. Ist es dem Kind einmal gelungen, in einem ausgewogenen Verhältnis von Spontaneität und Anpassung heimintern zu leben und fühlt es sich demzufolge in der Institution recht wohl, wird es von der Heimleitung unter Umständen als entlassungsfähig befunden, die froh ist, wieder einen freien Platz zu bekommen. Durch die Entlassung verliert jedoch das Kind seine im Heim gut funktionierenden Beziehungen und sein inneres Gleichgewicht, reagiert darauf ausserhalb des Heimes wiederum mit verstärkten Beziehungs- und Verhaltensstörungen, was zu seiner erneuten Heimeinweisung führen kann. Dabei riskiert es, wegen des angeblichen Platzmangels in den Heimen in ein anderes eingewiesen zu werden. Falls es aber im früheren Aufnahme findet, kann es vorkommen, dass dies unter ungünstigen Voraussetzungen geschieht, weil sein „Versagen“ negativ bewertet werden könnte und seine Situation nunmehr benachteiligt ist. Hat es zu gute Beziehungen oder zu

schlechte, so verliert es sein Beziehungsfeld. Es bleibt ihm nur, sich der Heimklientele entsprechend gestört zu zeigen, damit es zu den gewünschten Beziehungen kommt.

Diese Überlegungen, die freilich nicht verallgemeinert werden dürfen, führen zur Auffassung, dass eine echte Patenschaft in die verwickelten Verhältnisse eine Vereinfachung bringen und den paradoxen Situationen entgegenwirken könnte. Als klar strukturierte familiäre Situation mit einer Einheit von Erziehung und Kleingruppe, ohne widersprüchliche Rollenerwartungen, auch ohne das Risiko eines negativen Gruppendruckes und einer zwiespältigen Haltung gegenüber Spontaneität und Anpassung, sollte die Patenschaft, so nehmen wir an, in der Lage sein, dem Heimkind pädagogische Hilfe zu bieten. Der nun folgende, den Untersuchungen an Patenschaftsbeziehungen gewidmete Teil wird zeigen, worin die persönlichkeitsfördernde Hilfe effektiv besteht.

3. Die Patenschaften

3.1 Exkurs über die Entwicklung der Idee und des Begriffs der Patenschaft

Die Idee, dass Kinder, welche ihrer Eltern verlustig gehen, bei Verwandten oder Befreundeten einen Elternersatz finden und von ihnen in elterlicher Liebe auferzogen werden, stellen wir bereits fest bei Urukagina, dem König von Laga in Mesopotamien um 2500 v. Chr., und bei den Babyloniern (H. W. F. Saggs, 1975, S. 260), die in den Gesetzen des Assyrerkönigs Hammurabi, einem Gott-König (1792 bis 1750 v. Chr.), ihre Werte und Normen in Gesetzesform erstmals niederlegten.¹ Eine ähnliche Idee zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung ist bereits um 2450 v. Chr. auch in den Weisheitslehren des Ptahhotep aus Sakkara in Ägypten zu finden (J. Spiegel, 1953, S. 459 ff.). Dabei ist infolge der ägyptisch-assyrischen Beziehungen um die Mitte des 2. Jahrtausends eine assyrische oder gegenseitige Beeinflussung nicht auszuschliessen. Die Fremdpflege von Kindern wie Moses schien in den Strukturen der damaligen Gesellschaft eine Selbstverständlichkeit gewesen zu sein, wie dies offenbar heute noch bei zahlreichen grossfamiliär strukturierten asiatischen und afrikanischen Völkern der Fall ist. Es ist denkbar, dass die Römer nach der Eroberung des östlichen Mittelmeerraums und Ägyptens in derartigen Regelungen eine gewisse Entsprechung mit ihrem Bild der Familie sahen. Eine jüdische Überlieferung erscheint mir weniger wahrscheinlich, da weder im Alten Testament noch im Talmud von ähnlichen Verhältnissen die Rede sein soll, soweit ich dies überblicken kann.

1 Einen Teil dieser in Ton mittels Keilschrift eingedruckten Gesetze, so lautet eine Hypothese, fand offenbar um 1290 v. Chr. auch Moses am Sinai, an einer vermutlich alten Handelsroute zwischen dem assyrischen Reich und dem ägyptischen. Wie sonst liesse sich die grosse Ähnlichkeit der 500 Jahre jüngeren mosaisch-hebräischen Gesetze mit denen Hammurabis erklären? (Saggs, 1975, S. 296). Doch ist bei Moses nicht von Patenschaften die Rede. Verhaltensgestörte werden vielmehr ausgestossen und zu Tode gesteinigt. Vgl. 5. Mose 21,18.

Bei Tertullian, 160 bis 220 n. Chr., finden wir in seiner Schrift „De baptismo“ den Begriff „ἀνάδοχοι“, der mit „Bürge“ am treffendsten übersetzt werden kann. (In Rom war Griechisch Gelehrten- und Amtssprache). In der Volkssprache, dem Latein, finden wir in diesem Zusammenhang die Bezeichnung *suspectores* (= Aufseher) oder *levantes* (= Abnehmer). Vom 8. Jahrhundert an ist je nach Dialekt von *patrinus*, *paternus* und *patritus* die Rede. Diese Wörter können mit „väterlich“ übersetzt werden. Im germanischen Sprachraum finden wir die Entsprechung in „Gevatter“, in „Got“ (= Götti, Gotte). Kirchlicherseits wurde diese ursprünglich offenbar rein zivildfamiliäre Idee der Ersatzvaterschaft in die geistliche Vater- bzw. Mitvaterschaft übernommen, und zwar in Form von Beiständen und Bürgen für das Heil des erwachsenen „Heiden“. Sie bürgten für dessen christliche Unterweisung als Begleiter und Ratgeber. So standen sie ihm bei als Träger der Liebe Christi, wie in der missionarischen Tätigkeit von heute. War es soweit, dass diese „Heiden“ getauft werden konnten, traten diese „Mitväter“ oder „Gevatter“ als Zeugen bei der Taufe bzw. Firmung auf. Sie bürgten für die christliche Erziehung und als Vertreter des Täuflings bei der Taufhandlung für das Bekenntnis; schliesslich standen sie auch dafür ein, dass ihre Schützlinge in Gottes Hand befohlen werden können und würdig seien, den sakramentalen Akt der Gnade zu empfangen und damit in den Schoß der Kirche aufgenommen zu werden.

Katholischerseits erwuchs daraus ein Verhältnis geistlicher Verwandtschaft mit zum Teil sympathetischer, d. h. mitfühlend-zuwendender Beziehung, bei der nach dem Volksglauben Eigenschaften übertragen wurden. Zusätzlich gab es Katechismus-Paten zur religiösen Unterweisung bis zum Taufakt. Grundsätzlich als Paten ausgeschlossen sind Häretiker (Ketzer), Schismatiker (Abtrünnige), Unmündige, rechtlich Ehrlose, degradierte Kleriker, Eltern und Gatten². Evangelischerseits wird die Rolle der Paten als Beistand der Eltern für die christliche Erziehung hervorgehoben. Auch hier sind Verächter des Wort Gottes und des Sakraments ausgeschlossen (vgl. H. Gunkel 1930 S. 1000 und J. Höfer 1963, S. 1664).

Diese kirchlichen Auffassungen zeigen deutlich die geistliche Seite der Patenschaft, wie sie Paul Claudel in der Figur der Violaine der leiblichen Mutter Mara in „L'annonce faite à Marie“, 1940, gegenübergestellt hat. Die Paten werden dadurch zu Vertretern christlicher Normen in Ergän-

2 Gemäss Beschlüssen des Konzils zu Mainz 813. — Novizen und Professoren können nur im Notfall mit Erlaubnis Paten sein.

zung zu den Eltern sowie zu Überträgern des Christlichen durch die sympathetische Beziehung zum Täufling. Sie können aber auch zwischen Eltern und Kind vermitteln, Anwalt des Kindes werden aus Güte und Verantwortung.

Im persönlichen Gespräch mit den von mir befragten Paten gewann ich bei einzelnen den Eindruck, dass analoge Auffassungen teils unbewusst, teils aber auch ausdrücklich die patenschaftliche Grundhaltung prägen. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass nur in einem Fall die kirchlichen Taufpaten das Kind in Patenschaft nach unserem Sinn übernommen haben und dass sich sonst die Taufpaten überhaupt nicht für die Probleme ihres „Patenkindes“ einsetzen. Andererseits haben zwei Patenpaare nach der Aufnahme ihres Patenkindes, da dieses noch ungetauft war, auch die kirchliche Taufpatenschaft übernommen und es taufen lassen.

Neben der kirchlichen gibt es weitere Verwendungen des Begriffs „Patenschaft“, was übrigens recht schön zeigt, wie der ursprünglich tiefere Sinn verwässert wurde. So sprechen das „Rote Kreuz“ und die „Pro Infirmis“ von Patenschaften, wenn sie Gönner um regelmässige Geldbeiträge bitten. Gelegentlich ist von „Geschenk-Patenschaft“ für arme Ausländer, Gefangene usw. zu hören. Reiche Gemeinden übernehmen Patenschaften für weniger bemittelte Berg- und Auslandgemeinden. Ich spreche in diesen Fällen von *Spender-Patenschaften*.

Eine weitere Patenschaftsform, die Ferienpatenschaft, besteht darin, dass die „Pro Juventute“ Patenschaften organisiert für Slumkinder, Heimkinder, für Kinder aus kinderreichen oder schwierigen Familien, für Auslandsschweizerkinder usw. und ihnen einige Wochen Ferien in einer Gastfamilie ermöglicht. Aus der Kartei geht allerdings hervor, dass nur sehr wenig Kinder durch Vermittlung ein weiteres Mal bei der gleichen Familie Ferien verbringen. — Gelegentlich hörte ich den Begriff Patenschaft auch im Zusammenhang mit längerfristigen, privaten Fürsorge- und Beistandsverpflichtungen sowie bei rechtlichen oder psychologischen Betreuungs- und Beratungsbeziehungen Privater mit Gefangenen oder in Not befindlichen Menschen. Ich spreche hier von *Beistandspatenschaften*. Abgesehen von den Spenderpatenschaften scheint die persönliche Beziehung stets eine zentrale Rolle zu spielen und für die Zielpersonen hilfreich zu sein.

Die soeben angeführten Spezialformen von Patenschaften werden in meiner Untersuchung nicht berücksichtigt, ebensowenig Helferrollen, wie sie

etwa unter den Begriff der Mentorschaft (Freund, Berater, Ratgeber) fallen oder wenn sie der Funktion der „Tagesmutter“ entsprechen³. Sofern in all diesen Fällen mehr nur oberflächliche und kurzfristige Kontakte im Sinne von Gelegenheitsbeziehungen zustande kommen, spreche ich von *Kontaktverhältnissen*, bei oberflächlichen „Patenschaftsverhältnissen“ dementsprechend von *Kontaktfamilien*. Es erscheint mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass im Volksmund eine solche Kontaktfamilienbeziehung oft auch „Patenschaft“ genannt wird, und es wird sich zeigen, in welchem Ausmass in unserer Bestandesaufnahme von Patenschaften diese eher den Charakter von Kontaktfamilien haben.

3 Vgl. Das Modellprojekt Tagesmütter, München, 1977.

In einem Modellprojekt Tagesmütter überliess man je drei Kinder, auch ausländische, bis zu 3 Jahren tagsüber Tagesmüttern. Diese wurden nach eigenem Programm fortgebildet, durch Einzel- und Gruppenberatung unterstützt, verstärkt und damit psychisch entlastet. Die Autoren legen als wissenschaftliches Begleitteam des Deutschen Jugend-Instituts die Erfahrungen mit diesem Modell nach 3 Jahren vor. Sie gehen aus von der notbedingten mütterlichen Erwerbstätigkeit und der Einsicht, dass familiäre Kleinkinderbetreuung den Krippen vorzuziehen seien. Entstehung, Entwicklung und Gestaltung dieses Versuchs werden auch entwicklungspsychologisch begründet. Die ungünstige Entwicklung von Heimkindern (Hospitalismus) sei nicht nur auf mangelnde Bindung mit der Mutter zurückzuführen, sondern auch auf verminderte sensorische Anreize seitens der Umwelt wie Mangel an Hautkontakt, Geräuschen, Stimmen, Bewegung usw.. Solche lassen sich durch Tagesmütter beheben. Es gebe zudem keinen Hinweis, dass anfänglich nur eine einzige Bindung eingegangen werden könne, eher sei eine feine, abgestimmte Reaktion der Erzieher auf das kindliche Verhalten entscheidend. Mehrere Bindungen könnten für das Kind sogar förderlich sein. Fremdbetreuung an sich sei keine Ursache des Hospitalismus, denn Familientagespflege verursache nach ihren Erfahrungen keine solchen Schädigungen. Reichhaltigkeit der Umwelt, emotionale Wärme und individuelle Zuwendung seien geeignet, Deprivationserscheinungen zu lindern. Die Frage der Langzeitwirkungen sowie der Zuverlässigkeit dieses Versuchs muss offen bleiben, ebenso der Widerspruch zu Bowlby, vgl. Zitat S. 9, Anm. 3. Ungelöst bleibt auch die Frage, ob durch solche Entlastungen wie auch durch Mütterheime der Zerstörung gesunder Familienauffassungen nicht Vorschub geleistet und bessere Lösungen verhindert werden. Sie können etwa den Leidensdruck zur Adoptionsfreigabe zuungunsten der Kinder lindern.

3.2 Das unserer Untersuchung zugrundeliegende Konzept der Patenschaft

Der pädagogische Bezug bildet eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Ein Mangel an pädagogischem Bezug bewirkt Störungen im Bereich ihrer Beziehungen und sozialen Integration. Dies kann nun nicht nur für Kinder in gestörten Familienverhältnissen, sondern auch für Heimkinder zutreffen, da diese in einer Situation leben, die am pädagogischen Nachteil häufig wechselnder, oberflächlicher Kontakte mit den für sie zuständigen heiminternen Bezugspersonen krankt. Eigentliche tragende Bindungen, wie sie für die seelische Entwicklung des Kindes unerlässlich wären, kommen in Heimverhältnissen faktisch kaum im gewünschten Ausmass zustande.

Unter diesem Gesichtspunkt bildet die Patenschaft offenbar eine der möglichen und praktisch realisierbaren pädagogischen Massnahmen gerade auch für Heimkinder, die bis anhin zuerst in ihren Kernfamilien, dann aber auch im Heim an stabilen, emotional tieferen Bezugs- und Bindungsverhältnissen zu kurz gekommen sind und daran in Form von Beziehungs- und Verhaltensstörungen Schaden genommen haben. Die Patenschaft nach dem hier darzustellenden Konzept ist ein Bezugs- und Bindungsverhältnis zwischen einem Patenpaar, das sich für den pädagogischen Auftrag eignet, und einem patenschaftsbedürftigen und -fähigen Kind. Im Rahmen eines solchen Verhältnisses sollte ein Heimkind mindestens während der Dauer eines Jahres die Wochenende, Festtage und Ferien bei den Paten verbringen können. Nur gelegentliche Besuche bei den Paten sind ungenügend. Die Paten ihrerseits trachten nach einer konstanten väterlichen respektiv mütterlichen Beziehung mit Bindungscharakter, und sie behandeln das Patenkind wie ein eigenes. Sie gehen die innere Verpflichtung ein, dem Patenkind in beziehungs- und entwicklungsfördernder Weise zu begegnen und auch einen dieser Zielsetzung dienenden Erziehungsstil anzuwenden. Heimerziehung und Patenschaft sollen ebenso kooperativ aufeinander abgestimmt sein wie allfällige therapeutische Begleitmassnahmen. Störende Einflüsse von Drittpersonen und Instanzen gilt es nach Möglichkeit zu verhindern. Das Patenschaftsverhältnis soll rechtlich und finanziell klar geregelt werden.

3.3 Arbeitshypothese, Weg und Ziel unserer Untersuchung

Das entworfene Patenschaftskonzept hat solange hypothetischen Charakter, als nicht durch empirische Untersuchungen über bestehende Patenschaftsverhältnisse etwas Schlüssiges über ihre pädagogische Effizienz ausgesagt werden kann. Unsere Untersuchungen gehen, zunächst allgemein formuliert, von der Annahme aus, dass Patenschaften bei Heimkindern die Beziehungsstörungen mildern und ihr Grundbefinden verbessern helfen. Präziser ausgedrückt, verfolgten die an den Patenschaften vorgenommenen Untersuchungen das Ziel, zu verifizieren (bewahrheiten) bzw. zu falsifizieren (widerlegen), ob beziehungsgestörte Heimkinder im Alter von 9 bis 14 Jahren durch Beziehungen zu Paten an Kontaktfähigkeit und Sozialisierbarkeit gewinnen.

Unser Vorgehen bestand darin, dass wir Erhebungen am Ist-Zustand der Patenschaften im Kanton Zürich anstellten. Der hiezu eingeschlagene Weg und die angewandten Methoden werden in den nächsten Abschnitten im einzelnen dargelegt. An dieser Stelle sei lediglich vorweggenommen, dass drei Zielgruppen in die Untersuchungen eingeschlossen sind: 1. Die Kinder mit und ohne Patenschaftsverhältnisse, 2. die Paten und 3. die für die Kinder zuständigen Heimerzieher. Da es überdies im wesentlichen ja darum ging, allfällige Veränderungen an den in den Genuss von Patenschaften gelangten Kindern nachzuweisen, wurden diese in 6 monatigen Abständen insgesamt drei Untersuchungen unterzogen, die Verlaufsbeobachtung also auf 1 Jahr ausgedehnt. Die empirischen Feststellungen sollten der übergeordneten Absicht dienen, konkrete Anhaltspunkte hinsichtlich des pädagogischen Erfolges und der integrativen Wirkung der Patenschaften zu gewinnen. Von den Untersuchungsergebnissen kann im weiteren erwartet werden, dass sie Aufschluss geben über die von der Beschaffenheit der Patenschaft und anderen Bedingungen abhängigen Unterschiedlichkeit der Wirksamkeit, gibt es doch im gesamten Ist-Zustand der Patenschaftsverhältnisse Paten-Kind-Beziehungen, die mehr nur den Charakter von Kontaktfamilien haben, oder aber auch Fälle, in denen die Patenschaft dadurch kompliziert wird, dass das Kind noch in Kontakt mit seinen eigenen Eltern steht. Aus solchen Vergleichen lassen sich, als weitere Zweckbestimmung unserer Untersuchung, Schlüsse für positive Voraussetzungen einer sich wirklich hilfreich gestaltenden Patenschaft ziehen. Schliesslich darf im Sinne einer noch umfassenderen Zielsetzung erwartet werden, dass die Ergebnisse der Arbeit Grundlagen abgeben für eine hinreichend zuverlässige Einschätzung und Prognose einer so und so beschaf-

fenen Patenschaft hinsichtlich ihrer rehabilitativen und resozialisierenden Auswirkung auf ein so und so geartetes Kind in einer bestimmten Heimsituation.

3.4 Die Probandengruppen

Zunächst sei kurz auf die Gruppe der *Paten* hingewiesen, aus der 29 Personen befragt wurden, vereinzelt auch solche nach Auflösung der Patenschaft.

Die *Kinder in Patenschaftsverhältnissen* wurden in Heimen für Schulpflichtige von Stadt und Kanton Zürich ausgewählt. Für diese Recherchen wurden zunächst die Heimleiter von uns brieflich über das Vorhaben informiert. Zwecks Auswahl der Kinder galten folgende Kriterien: Vorhandensein einer Patenschaft; Alter des Kindes zwischen 9 und 14 Jahren; Fähigkeit des Kindes, den angewandten Methoden geistig bzw. kognitiv, die Erkenntnis betreffend, zu genügen. Grosse Probleme bot die Zusammenstellung einer Kontrollgruppe von Heimkindern, die lediglich zu ihren Eltern Kontakt haben, also nicht den Status eines Patenkindes besitzen, aber bezüglich Konstitution, Charakter und Lebensbedingungen vergleichbar sind mit den Patenkindern. Im ganzen konnten 53 Kinder befragt und 47 statistisch bearbeitet und untereinander verglichen werden. Sie leben in einigermaßen ähnlichen Heimsituationen, liegen altersmässig zwischen 9 und 14 Jahren und weisen neben den Beziehungs- und Verhaltensstörungen keine speziellen Behinderungen oder Schädigungen auf.

Die gesamte Probandengruppe gliedert sich in drei Untergruppen:

1. 16 Heimkinder mit ausschliesslicher Patenschaft, also ohne Elternkontakt (abkürzende Bezeichnung: PK)
2. 13 Heimkinder mit ausschliesslichem Elternkontakt, ohne Patenschaft (EK)
3. 12 Heimkinder mit Patenschaft und Elternkontakt (PEK)

Die Untersuchung konnte sich somit auf insgesamt 28 Kinder mit Patenschaft (Patenkinder) beziehen.

Im Laufe der sich auf 1 Jahr erstreckenden Untersuchung wurden acht Patenschaften aufgelöst. Zwei davon waren nicht verwertbar, die übrigen sechs konnten zwar in die Gesamterhebung miteinbezogen werden, jedoch nicht in die Untersuchung der Verhaltensveränderung. Diese Fälle bilden die spezielle 4. Gruppe der „aufgelösten Patenschaften“ (APS).

In Anbetracht des geringen Umfanges der Probandengruppen sind einige Überlegungen grundsätzlicher Art angebracht:

Sonderpädagogische Untersuchungen stehen bezüglich Datenerhebungen allgemein vor dem Problem kleiner Zahlen, weil manche Arten von Behinderungen und Störungen einen relativ geringen Anteil der Bevölkerung ausmachen. Demgegenüber besteht der Vorteil, dass die Probanden oft in entsprechenden Institutionen zusammengefasst sind, deshalb leichter und vollständiger erreicht werden können und das Untersuchungsfeld über längere Zeit stabil bleibt. So konnten auch unsere drei Untersuchungen an den Heimkindern mit nur sehr geringen Ausfällen realisiert werden. Wir konnten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auch alle Kinder mit Patenschaften in Heimen des Kantons Zürich erfassen.

In statistischer Hinsicht ist zu bemerken, dass eine solch kleine Zahl – es kann hier nur von willkürlich gebildeten Stichproben gesprochen werden – eine Verstärkung des kritischen t-Wertes bei den t-Tests bedeutet. Die Signifikanz⁴ ist daher schwerer zu erreichen, weil zu vergleichende Mittelwerte sehr unterschiedlich sein müssen. Denn der für die Signifikanz nötige t-Wert wird mit steigender Probandenzahl kleiner, mit sinkender aber grösser. Daraus folgt, dass im Sinne dieser Pilotstudie das Signifikanzniveau liberalisiert werden kann und auch ein 10, 15, ja 20 Prozent Signifikanzniveau als Tendenz in Betracht gezogen werden kann. Bis zum 20 Prozent Signifikanzniveau kann von schwachem, bis 15 Prozent von mittlerem und bis 10 Prozent von einem eigentlichen Trend gesprochen werden. Die 1 Prozent (0,01)- und 5 Prozent (bis 0,05)-Signifikanzniveaus habe ich gleichwohl belassen, doch haben diese Werte infolgedessen ein grösseres Gewicht. Dort, wo sehr geringe Probandenzahlen pro Untersuchungsgruppe bzw. Teilmenge gegeben sind, gilt es solche Werte dennoch mit grösster Zurückhaltung aufzunehmen.

Schliesslich sei noch auf einen weiteren einschränkenden Aspekt verwiesen: In Anbetracht der sehr unterschiedlichen individuellen Situationen sowie auch der beträchtlichen Verschiedenartigkeit der Strukturen der Heime und des Sozialwesens in den Kantonen der Schweiz sind Verallgemeinerungen unserer Untersuchungsergebnisse, die von den Verhältnissen im Kanton Zürich ausgehen, natürlich nur bedingt möglich. Dies ist auch dann im Auge zu behalten, wenn ich da und dort thesenförmig aufgrund der Befunde zu allgemeinen Formulierungen übergehe. Ich möchte indessen diese Einschränkungen nicht bei jeder Frage wiederholen.

4 Signifikanz: Deutlichkeit eines statistischen Ergebnisses mit geringer Zufallswahrscheinlichkeit von 0,1–5 Prozent (vgl. S. 85). D. h. eine Erfahrung, die gemessen wurde, ist mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit zutreffend.

3.5 Durchführung der Befragungen

In die Befragungen wurden die ausgewählten Kinder, deren Heimerzieher und Paten einbezogen. Wir meldeten uns zuerst brieflich und hernach telefonisch aufgrund einer Informationsvorlage an. Die Anweisungen erfolgten in gleichbleibender Form. Die Probanden wurden möglichst standardisiert und neutral angesprochen. Sie erhielten aber stets zum voraus die Möglichkeit, sich zunächst selber zu äussern, sei es über aktuelle Begebenheiten, vorgängige Erlebnisse, Gefühle, Ängste und Einstellungen. Schriftliche Fragen wurden zwecks Vereinfachung ihrer Beantwortung übersichtlich und einheitlich auf Fragebogen zusammengestellt. Um den Rosenthal-Effekt⁵ zu verringern, wurden den Probanden weder die der Untersuchung zugrunde liegende Hypothese als Annahme zur Erklärung von Zusammenhängen noch deren wissenschaftliches Ziel erklärt, sondern nur ihr Zweck. Sie erhielten lediglich die Information, dass ihre Mitteilungen dazu dienten, Erfahrungen über Patenschaften zu sammeln und möglichen Paten Hilfe zu bieten.

Die Befragung der Kinder und ihrer Erzieher erfolgte dreimal mit zwei Intervallen von je 6 Monaten, verteilten sich also über ein ganzes Jahr. Die Kinder wurden durch ihre Erzieher aufgrund der zugestellten schriftlichen Unterlagen vororientiert. Vor der Befragung, die jeweils in einem Aufenthaltsraum für Erzieher oder im Gruppenwohnzimmer durchgeführt wurde, erklärte ich den Kindern den Inhalt der Vorbemerkungen, insbesondere die Vertraulichkeit, die Wichtigkeit ehrlicher Aussagen, dass es sich nicht um eine Prüfung handle, und wie die Fragebogen gemäss Testanweisungen auszufüllen seien. Um Gleichartigkeit und Kontinuität zu gewährleisten, habe ich sämtliche Kinderbefragungen persönlich durchgeführt, ebenso die Interviews mit den Erziehern. Bei der zweiten Befragung waren jeweils ein oder zwei Studenten anwesend, damit sie die Kinder kennenlernen konnten, deren Paten sie später zu befragen hatten. Die Kinder füllten die Fragebogen meistens selbständig, überraschend eifrig und gründlich aus. Sie äusserten sich offen und ehrlich (geringe Lügenquote in der Lügen-skala (→ S. 62)). Anschliessend wurden jeweils die Erzieher in einem offe-

5 Robert Rosenthal hat den experimentellen Nachweis erbracht, dass die Meinungen, Annahmen, Erwartungen und die theoretischen sowie praktischen Vorurteile eines Befragers selbst dann eine ganz bestimmte Wirkung auf die Leistung der Versuchspersonen haben, wenn sie völlig ausserbewusst bleiben (vgl. P. Watzlawik: Lösungen, Bern 1975, S. 85).

nen Gespräch über den Lebensweg des Kindes und interviewartig gemäss dem Bogen „Vorfragen an die Gruppenleiter“ befragt. Die informellen Gespräche mit den Erziehern waren sehr aufschlussreich, was die Interpretation der Befunde wesentlich erleichterte und zahlreiche neue Aspekte erbrachte. Abschliessend wurde den Erziehern die Skala für die Einschätzung des Verhaltens „Fragen an die Heimerzieher über das Verhalten der untersuchten Kinder“ übergeben, nachdem der letzte Abschnitt mit allgemeinen Angaben bereits ausgefüllt worden war. Der ersterwähnte Skalenteil wurde in jeder der drei Befragungen vorgelegt, während die Fragen bezüglich allgemeiner Erhebung in der zweiten und dritten Befragung nur dann nochmals aktuell waren, wenn in der Zwischenzeit Veränderungen eingetreten waren.

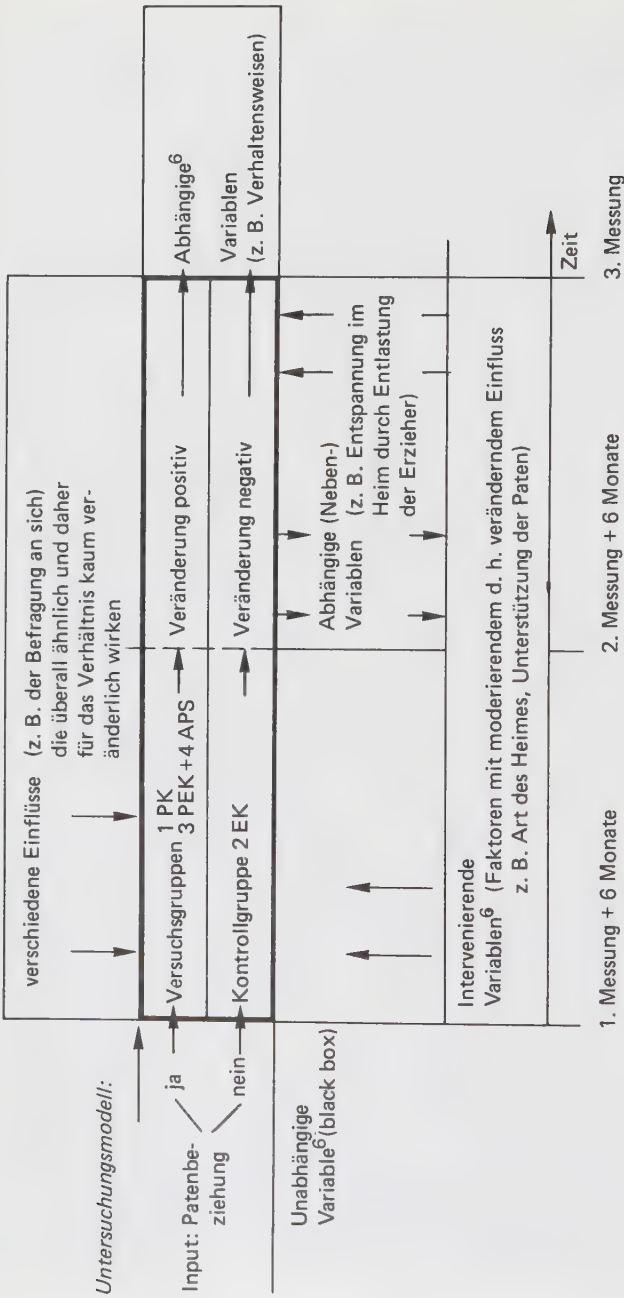
Die *Befragung der Paten* erfolgte nur einmal. Sie erhielten von uns die gleiche Vororientierung wie die Heimerzieher bzw. -leiter, und zum Teil wurden sie zum voraus von diesen benachrichtigt. Die Patenbefragung erfolgte zu einem Viertel durch mich selber, zu drei Vierteln durch Studenten meiner Arbeitsgruppe. Diese arbeiteten auch an der Fragebogenkonstruktion mit und wurden durch mich in die Technik des Interviews nach R. König (1973, S. 95 ff.) eingeführt. Darauf meldeten sich meine Mitarbeiter selbständig gemäss einer Informationsvorlage telefonisch bei den Paten an, um einen Termin für das Interview zu vereinbaren. Einleitend erläuterten sie die Vorbemerkungen und wiesen auf die Bedeutung ehrlicher Aussagen sowie auf die Vertraulichkeit hin. Die Befragungen nahmen 50 bis 90 Minuten in Anspruch, bei besonders gesprächigen Paten mehr. Abschliessend wurde in einem offenen Gespräch allgemein über Patenschaftserfahrungen gesprochen, was zu recht interessanten Aussagen führte. Die Gespräche mit den Paten erfolgten bei ihnen zuhause in Abwesenheit des Patenkindes. In allen Fällen standen spontan die Patinnen Red' und Antwort, und zwar auch dann, wenn ihr Mann anwesend war. Allgemein zeigten sich die Patinnen sehr freundlich, interessiert und bereitwillig. Lediglich in vier von acht Fällen aufgelöster Patenschaften wurde uns das Gespräch verweigert.

3.6 Methodenkritische Bemerkungen

Ausmass, Echtheit und Tiefe einer Beziehung und deren Folgen auf Verhaltensänderungen qualitativ zu ergründen und quantitativ auszudrücken, wird wissenschaftlich sauber kaum je befriedigend gelingen. Ich fühle mich deshalb methodologisch, d. h. betreffend der wissenschaftlichen Metho-

denlehre an der Grenze des wissenschaftlich Möglichen und habe nicht die Absicht, solch intime Bereiche rational und endgültig in Diagrammen zu erfassen. Was kann schon *end-gültig* sein? Gerade von zwischenmenschlichen Beziehungen weiss man, wie sehr sie innerer Dynamik und ständigem Wandel unterworfen sind. Stellen wir den Anspruch, sie zu untersuchen, müssen wir uns bewusst sein, dass eigentlich nur Momentaufnahmen in bestimmten Zeitabständen möglich sind und die sich im Zeitablauf einstellenden Veränderungen lediglich durch Vergleiche der Querschnittsbefunde erfasst werden können. Dabei sind Entwicklungsschritte sowie die Bedingungen und Einflüsse einer komplexen Umwelt der Psyche nicht präzis eruierbar. Kausalitäten sind nur schwer zu finden. Gehäufte Querschnittsuntersuchungen brächten Verfälschungen, indem die Kinder die Fragen bald einmal kennen und einfach wieder gleich beantworten würden. Zudem wären momentane Abweichungen infolge der aktuellen Situation und der testbedingten Streuungen möglicherweise grösser als die effektiven Verhaltensänderungen. Unsere Methode kann deshalb nur sehr grob Tendenzen von Verhaltensänderungen skizzieren. Mehr wollen und können wir mit unseren Mitteln nicht erreichen. Es bleibt auch zu beachten, dass diese Arbeit explorativen Charakter im Sinne einer Pilotstudie hat und deren Ergebnisse genauer unter verschiedenen Umständen überprüft werden müssten.

Auf welche der unausscheidbaren Variablen, d. h. Einflussgrössen Verhaltensverbesserungen zurückgeführt werden können, kann nicht eindeutig gesagt werden. Vermutlich verändert eine neue, tiefere Beziehung eher die sich entwickelnde Gesamtkonstellation und die Gesamtbeziehung der übrigen Variablen untereinander. Diese neue Konstellation aber wirkt auf die „Beziehung“ wieder zurück, schafft neue Bedingungen. Solche wechselseitig sich bedingenden Funktionen, die Relativität ihrer Bewegungen, können nur durch die Beobachtung ihres gesamten Netzwerkes und allfälliger Strukturveränderungen beschrieben werden. Insbesondere menschliche Beziehungen, die sich wesentlich durch feed-backs (Rückmeldungen) entwickeln, sind kybernetisch-zirkulär zu verstehen (vgl. Schema Abbildung S. 56). An unserem Material versuchten wir Veränderungen oder Umorganisationen der Beziehungsstruktur und der Beziehungsfähigkeit festzustellen. Wenn das Kind positive, intensive, echte Beziehungen als Antwort auf sein Suchen nach Kontakten erhält, können bei allgemein ähnlich bleibenden äusseren Situationen die festgestellten Veränderungen auf solche Beziehungsänderungen zurückgeführt werden, wenn es bei den Kontrollgruppen keine Veränderungen gibt. Mit unserem Vorgehen versuchten wir, durch vergleichende Beobachtung von Veränderungen, die



durch Abläufe in einem bestimmten Bezugssystem entstehen, auf die diesem System eigenen Regeln, seine „pragmatische Redundanz“ (vgl. P. Watzlawik, 1974, S. 37) zurückzuschliessen.

Emotionale Befindlichkeit, Empfindungen und Gefühle, soziales Verhalten messen wir in diesem Bezugssystem getrennt, auch wenn sie zusammengehören. Nicht jede emotionale Befindlichkeit verändert eine Verhaltensweise oder das Verhaltenssystem. Umgekehrt ist selbstverständlich nicht jedes Verhalten spezifisch auf nur *ein* bestimmtes Gefühl oder eine bestimmte Empfindung zurückzuführen. Das Verhalten ist oft zielgerichtet und bewusst gesteuert und steht nicht immer in Übereinstimmung mit dem Gefühl. Beides, Gefühl und Verhalten, kann sich gegenseitig bedingen und determiniert, bestimmt die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit. Gleichzeitig sind Beziehungsformen Ausdrucksmittel von Gefühlen. Deshalb können wir vom einen auf das andere gewisse – nicht beliebige – Rückschlüsse ziehen. Nicht jede festgestellte Änderung kann demzufolge direkt von den Patenschaften herrühren. Vieles kann auch indirekte Folge der dadurch veränderten Situation sein. So können z. B. Patenschaften eine grosszügigere Urlaubsgewährung bei den Erziehern zeitigen und dadurch zu einem besseren psychohygienischen Heimklima beitragen.

Die intervenierenden Variablen⁶ versuchten wir grob zu erheben durch Feststellung der sozio-kulturellen, -ökonomischen und -ökologischen Faktoren. Dabei stellten wir eine grosse Ähnlichkeit der Patenfamilien fest. Weitere anfänglich noch nicht bekannte Einflüsse haben sich durch diese Pilotstudie selbst ergeben, deren Nebenaufgabe es war, u. a. solche Faktoren mit moderierendem Einfluss zu erfassen. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der individuellen Entwicklungsverläufe dürften sich zufällig etwa gleich verteilen, sofern nicht die Auswahlkriterien für die Aufnahme der Patenkinder als solche eine Bevorzugung bestimmter Typen von Beziehungsstörungen ergeben. Unsere diesbezügliche Frage, ob die Patenkinder nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden, wurde allerdings seitens der Paten und Erzieher nahezu durchwegs verneint. (Entstehung

6 Eine Variable ist eine veränderliche Grösse. Als unabhängig bezeichnen wir jene Variablen, welche die Situation bestimmen und relativ ähnlich bleiben, wie die Herkunft und die Heimsituation. Als abhängig sind jene Variablen zu bezeichnen, die von der Veränderung der Situation abhängen, hier von der Patenschaft. Eine intervenierende Variable ist eine nicht direkt beobachtbare Grösse, welche die Veränderung zusätzlich verändernd beeinflusst, (moderiert). Sie kann von den ersteren beeinflusst sein. (Auch hier gilt Heraklit's: "Alles fliesst".)

der Patenschaften siehe Seite 73 ff.). Gesamthaft scheinen auch die Erziehungsgruppen wesentlich auf übereinstimmende Dimensionen („Bürgerliches Mittelschichtverhalten“) hin orientiert zu sein wie die Paten, vielleicht etwas weniger ausgeprägt.

Um das Verhalten der Kinder nicht durch die Patenbefragung zu beeinflussen, haben wir diese erst kurz vor der dritten Kinderbefragung durchgeführt.

3.7 Kriterien für die Auswahl der Fragenskalen

Die erste Vorauswahl der Fragenskalen erfolgte anhand der hilfreichen Werke von H. Hiltmann: Kompendium der psychodiagnostischen Tests, Bern 1976 und R. Brickenkamp: Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests, Göttingen 1975.

Was wir in den Kapiteln 3.2 bis 3.4 hinsichtlich unseres Konzeptes der Patenschaft, der Arbeitshypothese, der Untersuchungsabsicht und der Probandengruppen dargestellt haben, lässt deutlich erkennen, dass wir es mit einer Vielfalt von Problemen, einer breiten Auffächerung von Fragestellungen zu tun haben, welche, wollen wir sie zu beantworten versuchen, eine angemessene Batterie von Fragenskalen erfordert. Andererseits müssen wir eine nicht mehr überblickbare Aufsplitterung in Einzelergebnisse vermeiden und mit den Untersuchungsmethoden ein ausgewogenes Ausmass von Quantifizierbarkeit erreichen, was wiederum eine geschlossene Fragestellung verlangt.

Für die Auswahl der Fragenskalen liessen wir uns von folgenden Kriterien leiten:

- Die Fragen mussten sich abstützen auf die Arbeitshypothese
- es muss die Echtheit der hilfreichen Patenschaftsbeziehung erfasst werden
- die Methoden müssen anwendbar sein für Kinder im Alter von 9 bis 14 Jahren
- sie müssen ein möglichst differenziertes Bild von den Verhaltensänderungen bei den Kindern im Laufe der einjährigen Untersuchungszeit ergeben
- sie müssen wissenschaftlichen Kriterien genügen
- die Fragenskalen müssen eine Lügenskala enthalten
- die Fragen müssen einer als gültig empfundenen Verhaltensnorm entsprechen

- die Untersuchungen müssen nachvollziehbar, statistisch auswertbar, tabellarisch darstellbar sein
- die Beantwortung der Fragenskalen sollte nach Möglichkeit nicht mehr als eine Stunde in Anspruch nehmen
- die Fragenzusammensetzung musste so gestaltet werden, dass sie für die Probanden möglichst motivierend, wenig anstrengend wirkte und in methodischer Hinsicht etwas Abwechslung bot.

3.8 Gliederung der Befragung und die Fragenskalen der einzelnen Probandengruppen

3.81 Gruppe der Paten

Die Patengruppe wurde mit folgenden Mitteln untersucht:

3.811 Allgemeiner Fragebogen für Paten

Für die Patenbefragung haben wir eigens einen Fragebogen erarbeitet, der sich zusammensetzt aus 57 Hauptfragen und acht Zusatzfragen, welche die sozialen Bedingungen der Paten (-Familien) betreffen. Bei dieser Grunderhebung ging es darum, das Selbstbild der Paten zu erfassen und von ihnen Angaben zu erhalten über ihre Erfahrungen mit der Patenschaft, ihre Gefühlslage und Beziehung zum Patenkind, über die eigene Einschätzung von Erfolg und Misserfolg ihrer Bemühungen um ein Patenkind. Wir geben hier einen Auszug aus dem „Allgemeinen Fragebogen“; die Zahlen in der Kolonne rechts entsprechen der Numerierung des Gesamtfragenkatalogs, Kontrollfragen ausgenommen.

Inhalt der Fragen,
formal vereinfacht:

Fragen-Nummer
des „Allgemeinen
Fragebogens“

- | | |
|--|-------|
| – das Ausmass der Bindung | 4/5 |
| – die Stimmung im Milieu der Paten | 20–24 |
| – die Rollen, die das Kind hier erlebt | 25 |
| – Dauer und Intensität der Beziehung | 26 |

— das emotionale Klima	27
— das Ausmass der Verantwortungsübertragung	29
— die Rollenhaltung	28
— der Kommunikationscode	30
— die erzieherischen Grundverhaltensweisen als Sozialisationsbedingungen	31–34
— der Erziehungsstil zur Prüfung der Ähnlichkeit mit dem FDE-Test und die Vorbildwirkung	40
— normative Rollenforderungen	33
— Wärme, Zuwendung, Sicherheit	36
— Vertrauen, Anerkennung, Empathie, Angst- freiheit, Konsequenz, Echtheit, Stimulation, Identifikation	37
— Werte und Normen der Paten	38
— Selbstkongruenz, d. h. Übereinstimmung von Aussenverhalten und Innenleben	39
— spielerische Möglichkeiten	40

3.812 Eysenck – Persönlichkeits-Inventar (EPI) (H. J. Eysenck 1973)

Das EPI soll die nach Eysenck hauptsächlichen Dimensionen der Persönlichkeit, nämlich Extraversion und Neurotizismus erfassen. Das Verfahren besteht aus einer Extraversionsskala und einer Neurotizismusskala mit je 24 Items (Einheiten) und einer Lügenskala mit 9 Items.

Für uns stellte sich im wesentlichen die Frage: Sind die Paten eher extravertiert oder eher neurotisch-introvertiert (siehe weiter unten), echt oder lügnerisch, d. h. sagen sie die (manchmal unliebsame) Wahrheit oder haben sie die Tendenz zur Darstellung im Sinne der sozialen Erwünschtheit, damit sie in möglichst günstigem Licht erscheinen? Gemessen an diesen Kriterien konnten in dieser Gruppe 2 Paten für unsere Untersuchung nicht berücksichtigt werden, so dass noch deren 29 verblieben.

3.813 Fragebogen zur Direktiven Einstellung (FDE) (R. Bastine 1971)

Der „Fragebogen zur Direktiven Einstellung“ ist ein Test, mit dem individuelle Tendenzen zur Lenkung und Kontrolle in sozialen Beziehungen erfasst werden können und der sich bei der (Ausbildungs-)Kontrolle für Erzieher, Eltern und Führungskräfte einsetzen lässt. Der Fragebogen enthält 32 Items, von denen 16 die Direktive Einstellungsskala und 16 die Extraversionsskala bilden. Als „direktive Einstellung“ wird die Einstellung einer Person bezeichnet, die Handlungen und Erlebnisweisen anderer Personen nach den eigenen Vorstellungen zu lenken und zu kontrollieren. Der Gegenpol, die „nichtdirektive Einstellung“ ist definiert als das Vermeiden von Lenkung und Kontrolle anderer Personen und das Akzeptieren ihrer Handlungs- und Erlebnisweisen. Die Hauptkriterien der beiden Erziehungsverhalten sind:

direktiv

- dominant
- kontrollierend
- misstrauend
- abhängig machend

nichtdirektiv

- anerkennend
- stimulierend/Initiative fördernd
- vertrauend
- Autonomie fördernd

3.814 Offenes Gespräch

Wie unter 3.5 bereits erwähnt, erfolgte nach der strukturierten Befragung der Paten ein offenes Gespräch mit ihnen, in welchem sie sich spontan und frei über ihre Gedanken und Erfahrungen äussern konnten.

3.82 Probandengruppen der Heimkinder

Die Untersuchungen und Befragungen der Heimkinder wurden nach folgenden Methoden vorgenommen:

3.821 *Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (Hanes, KJ) (F. Buggle u. a. 1972)*

Der Gesamtfragenbogen der Hanes, KJ besteht aus einer Neurotizismus-Skala mit 40 Items (Einheiten), aus einer Extraversionsskala mit 16 Items und einer Lügenskala mit 12 Items. Was letztere anbelangt, zeigte es sich, dass die Aussagen der von uns untersuchten Kinder recht verlässlich sind.

Die Konzepte Neurotizismus und Extraversion, die dem Fragebogen zugrundeliegen, lehnen sich eng an die theoretischen Auffassungen Eysencks an; beide sind voneinander korrelativ⁷ unabhängig, und zwischen den Geschlechtern ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede.

„Neurotizismus“, wie er sich in diesem Fragebogen manifestiert, schreibt sich jemand in umso höherem Masse zu, je mehr er die folgenden Persönlichkeitszüge bzw. Symptome sein eigen nennt:

- Insuffizienzgefühle (Gefühle des Ungenügens), verbunden mit sozialer Empfindlichkeit und Verletzbarkeit
- Neigung zu Tagträumen und Grübeleien
- verstärkte Neigung zu Stimmungsschwankungen, vor allem als Neigung zu depressiven Verstimmungen
- Sorgen um die eigene Gesundheit
- Angst vor zukünftigen Ereignissen
- innere Unruhe und „Nervosität“, Erregbarkeit
- Schlafstörungen
- häufige Müdigkeit und Abgespanntheit
- Neigung zu Kopfschmerzen

7 Die Korrelation ist das statistische Mass zur Anzeige kumulierten Auftretens zweier oder mehrerer Merkmale und gehört zur Gruppe der Interdependenzanalysen. Sie gibt Stärke und Richtung des Zusammenhangs zweier Merkmale an. Alle Werte zwischen + 1 und - 1 können auftreten, wobei + 1 die höchste positive Korrelation ist, 0 keine und - 1 die grösste negative, d. h. jene die Gegensätze aufzeigt. Also je näher der Wert gegen + 1 liegt, desto häufiger treten ähnliche Merkmale auf.

Die Persönlichkeitsdimension „Extraversion“ im hier verstandenen Sinne ist umso zutreffender, je mehr sich jemand die folgenden Eigenschaften zuschreibt:

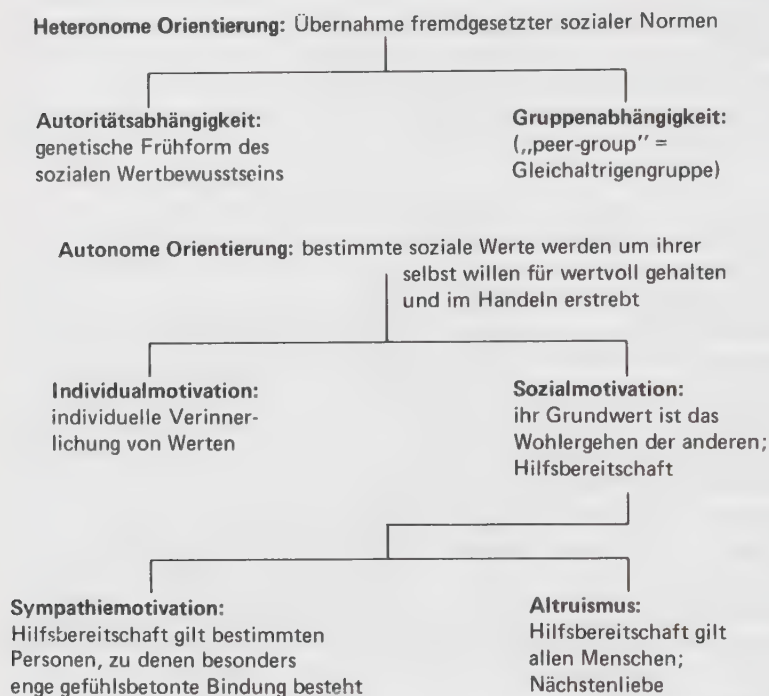
- Freude an der Gesellschaft anderer
- Bedürfnis nach und Fähigkeit zu regem, eher heiter akzentuiertem Kontakt mit anderen Menschen („Geselligkeit“)
- Lebhaftigkeit, Erlebnisdrang, Unternehmungslust und Unbeschwertheit („Aktivität“)

3.822 Sozialer Motivationstest (SMT)

Der SMT von R. Mueller (1966) ist ein Sozialtest, der prüfen soll, welche soziale Motivierungen Kinder und Jugendliche in vorgestellten Problemsituationen wählen. Er besteht aus drei Teilen zu je acht Aufgaben, in denen jeweils eine soziale Problemsituation beschrieben wird. Welche Lösung ein Proband in dieser Situation trifft, hängt wesentlich von bestimmten sozialen Werten ab, nach denen er sein Verhalten richtet. Dieses Gerichtetsein auf bestimmte Ziele oder Werte sind die Motivationen des Probanden. Die verbal geäußerten Motive sind die Grundlagen der Auswertung des SMT. Das soziale Wertbewusstsein gliedert sich nach dem SMT in die fünf sozialen Motiv- und Wertgruppen Autoritätsabhängigkeit, Gruppenabhängigkeit, Individualmotivation, Sozialmotivation und Altruismus (hilfsbereite Rücksicht). Diese sind den beiden Oberbegriffen „heteronome“ d. h. fremdgesetzliche ungleichartige und „autonome“ Orientierung untergeordnet.

Der Test gibt ferner Aufschluss über den Sozialbezug der Motive, nämlich ob sich die sozialen Motivationen im *Einzelbezug* auf den einzelnen gleichberechtigten Mitmenschen richten oder auf eine Mehrzahl gleichberechtigter Mitmenschen im *Gruppenbezug*. Unter den vier Motivierungsformen des Gruppenbezugs ist eine *egoistische Motivierung* möglich, wobei nur der Vorteil derjenigen Gruppe, welcher die betreffende Person selbst angehört, erstrebt wird, auch wenn dadurch einem Mitmenschen, der kein Gruppenmitglied ist, ein Schaden erwächst.

In einem Schema lassen sich die Orientierungen und ihre sozialen Motivationen so darstellen:



Da für unsere Untersuchungen von besonderer Bedeutung, möchten wir gestützt auf R. Mueller (1966) einige im obigen Schema enthaltene Begriffe noch näher definieren:

Autoritätsabhängigkeit:

Sie ist die genetisch früheste Form jeden sozialen Wertbewusstseins. Das Kind lernt durch Sanktionen (Lob und Strafe), durch Nachahmung der Autoritätspersonen, durch Rollenspiele die Gesellschaftsnormen. Wichtigste Übermittler sind erwachsene Personen, welche das Kind als Autorität akzeptiert und mit denen es sich identifiziert. Es richtet sich nach den Gesellschaftsnormen nicht um ihrer selbst willen, sondern weil es den Erwartungen und dem Verhalten der anerkannten Autoritätspersonen möglichst nahekommen will.

Gruppenabhängigkeit:

Hier treten anstelle der Autoritätspersonen gleichaltrige Mitglieder der „peer-group“. Es werden Normen übernommen, welche für diejenige Gruppe gültig sind, der das Kind als gleichberechtigtes Mitglied angehört.

Individualmotivation:

Sie ist gekennzeichnet durch die Verinnerlichung sozialer Normen, die ursprünglich von Autoritätspersonen übernommen wurden. Im Laufe der Entwicklung erstrebt sie der Mensch um ihrer selbst willen. Die dadurch entstehende autonome Haltung verdeutlicht sich darin, dass ihre Werte auch dann wirksam sind, wenn ihre Missachtung von keinem Menschen bemerkt werden könnte. Der Verstoss gegen diese Werte führt zu Schuldgefühlen (schlechtem Gewissen), während der Verstoss gegen heteronome Normen Furcht erzeugt, von Autoritätspersonen oder Mitgliedern seiner Gruppe missachtet zu werden.

3.823 Sozialer Einstellungstest (SET)

In der praktischen Abfolge der Kinderuntersuchungen wurde dieser Test vorangestellt, weil er als Bildertest die Kinder zu motivieren vermag und überdies relativ leicht lösbar ist. Dieser Test von K. Joerger (1973) besteht aus 16 sozialen Situationen (Fotografien) mit jeweils vier vorgegebenen Antwortalternativen. Er misst verschiedene Aspekte der „Sozial-Einstellung“, die sich in zwei Klassen einteilen lassen, nämlich einerseits in die Komponenten der Sozialisierung, andererseits in die Modi der Anpassung und der Selbstbehauptung.

Die *Komponenten der Sozialisierung* bestehen in:

a) Soziale Erwünschtheit

Als soziale Erwünschtheit des Kindes wird jenes angepasste Verhalten des Kindes bezeichnet, das den Rollenerwartungen seiner Umwelt entspricht.

b) Soziale Reife ist die altersabhängige Zunahme der Selbstbestimmung.

c) Soziabilität wird in diesem Test bestimmt aus dem Verhältnis von sozialer Erwünschtheit zur sozialen Reife und ist das Ausmass, in dem ein Proband sich als nützliches und produktives Mitglied einer Gruppe bewähren wird.

Zudem gibt der SET profilartig Aufschluss über die Modalitäten der Anpassung und Selbstbehauptung.

Modi der Anpassung:

sozial starr
sozial passiv
desintegriert
unloyal im Rahmen der Legalität
(„Herr Schüch“)

sozial beweglich
sozial aktiv
integriert
loyal ohne Rücksicht auf Legalität
(„bereit zum Pferdestehlen“)

Modi der Selbstbehauptung:

soziale Vitalschwäche
verringerten Ranganspruch
Solidarität mit der Autorität
„freundlich“
(konfliktscheu)

soziale Vitalität
gesteigerter Ranganspruch
Solidarität gegen die Autorität
„feindlich“
(konfliktbereit)

Kinder mit Eigenschaften dieser Kolonne sind sehr angepasst, zeigen wenig Selbstbehauptung und sind schlecht integriert.

Kinder mit Eigenschaften dieser Kolonne zeigen Selbstbehauptung und Integrationsfähigkeit.

Steht in Beziehung zur
Ich-Schwäche

Steht in Beziehung zur
Ich-Stärke

3.824 Befragung der Heimerzieher über das Verhalten der untersuchten Kinder

Wie wir bei der Befragung der Heimerzieher vorgegangen sind, haben wir bereits dargestellt (Kap. 3.5). Dass wir die für die untersuchten Kinder zuständigen Heimerzieher über ihre Beobachtungen an den Kindern während der Untersuchungsperiode gezielt und in Ergänzung der bei den Kindern vorgenommenen Tests befragen mussten, ist darin begründet, dass sich diese Tests ja nur auf fiktive soziale Problemsituationen, auf kognitive, d. h. erkenntnismässige Erfassung sozialer Wertbereiche und auf subjektive Erlebnisbeschreibungen beziehen. Es kann aus den Testergebnissen nicht zwingend auf reale Motivationen und reales Handeln geschlossen werden, so wenig die Selbstbeschreibung der Persönlichkeitsdimensionen mit dem von aussen Beobachtbaren übereinstimmen muss. Deshalb arbeiteten wir nach D. H. Stott (1975) eine Fragenskala aus, die wir den Heimerziehern für die Einschätzung des Verhaltens der Kinder vorlegten. Sie enthält 26 Items gegensätzlicher Verhaltensweisen. Dank der Osgood-Skalierung konnten diese gestuft bewertet werden. Damit wollten wir die

bei den Kindern erhobenen Testergebnisse überprüfen. Wir stellten dabei eine hohe Übereinstimmung zwischen den Beobachtungen der Heimerzieher und den Resultaten der in den Kinderprobandengruppen durchgeführten Testuntersuchungen fest, obwohl solche Einschätzungen durch Mitbeteiligte problematisch sind.

Während im ausgehändigten Fragebogen die Polarisierung der Verhaltensextreme vermischt war, geben wir im folgenden die Fragenpaare so wieder, dass sich in der linken Kolonne diejenigen Fragen zusammenfinden, welche den Neurotizismus charakterisieren, in der rechten Kolonne die Extraversion. Dabei ist zu bemerken, dass Neurotizismus und Extraversion Pole des Beobachtungsprofils sind und dass wir Extremwerte auf der Osgood-Skala als auffällig beurteilten, mittlere Werte hingegen als normal.

Die Fragen sind im folgenden stark vereinfacht wiedergegeben:

Hat das Kind die Neigung;

- | | |
|---|--|
| – sich zurückzuziehen | – Aufmerksamkeit auf sich zu lenken |
| – Missbehagen zu äussern | – vergnügt zu sein |
| – eingehend, gründlich zu sein | – wechselhaft zu sein |
| – Zeit zu vertrödeln | – Freizeit aktiv zu gestalten |
| – bescheiden, zurückhaltend zu sein | – sich aufzuspielen und aufzuschneiden |
| – einzeln, für sich zu spielen | – in Banden Streiche zu verüben |
| – Sorge zu den Dingen zu tragen | – unsorgfältig zu sein |
| – still und ruhig zu sitzen | – in dauernder Bewegung zu sein |
| – zu schwerfälligem Benehmen | – rastlos zu sein |
| – den Problemen auf den Grund zu gehen | – sich lässig-sorglos einzustellen |
| – dem Gruppendruck zu unterliegen | – sich dem Gruppendruck zu widersetzen |
| – zu Hause zu sein | – herumzulungern |
| – starr an den Dingen hängen zu bleiben | – leicht ablenkbar zu sein |
| – sich gehorsam zu fügen | – vom erwarteten Verhalten abzuweichen, zu trotzen |
| – sich zurückzuziehen | – aggressiv herauszufordern |
| – ernst zu reagieren | – vordergründig zu sein |
| – Eigentum zu respektieren | – Eigentum zu missachten |
| – schön zu reden | – unschön, rauh zu reden |

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Ärger in sich hinein zu fressen – sich alles gefallen zu lassen – sich anzugleichen – selten zu zanken, dem Zanken auszuweichen – weinerlich zu werden – Hilfe zu suchen – feinen Umgang zu pflegen „brav“ zu sein – sich immer gleich zu verhalten | <ul style="list-style-type: none"> – Ärger freien Lauf zu lassen, zu maulen – sich zu sträuben – andere zu dominieren – oft zu zanken – wütend zu werden – wegzulaufen – aggressiv zu sein, Sachen zu zerstören – sich sprunghaft unterschiedlich zu verhalten |
|--|--|

Die Merkmale dieser Kolonne bezeichnen wir als neurotizistisch

Die Merkmale dieser Kolonne bezeichnen wir als extravertiert

3.83 Erfahrungen aus diesem Vorgehen

Für weitere Erhebungen in diesem Bereich mag vielleicht interessieren, was dabei besser gemacht werden könnte. Die grosse Übereinstimmung der Test- und Beobachtungsfragen sowie die eher geringe Lügenquote mögen eine Beschränkung des Instrumentariums zur Messung der sozialen Entwicklung rechtfertigen. Andererseits wäre es möglich, über die umweltsychologischen Ganzheiten und Ökologien, den situativen Kontext und anamnestische Daten der Kinder, also über die intervenierenden Variablen mehr zu erfahren, da die Befragten bereitwillig Auskunft erteilten. Insbesondere müsste die jeweilige Gruppensituation des Kindes, sein weiteres Beziehungsnetz und dessen Wandel genauer erfasst und in seiner Bedeutung für das Kind unter Berücksichtigung seiner individuellen Gegebenheiten interpretiert werden. Die kasuistisch-vielfältige Erfassung sollte durch die statistische Erhebung weniger eingeschränkt werden.

Die einfache Auswertbarkeit der Fragebogen bzw. Tests lässt sie auch für grössere Erhebungen als geeignet erscheinen. Die Konstruktion der Fragebogen für die Erhebung der Heimsituation müsste erweitert und differenziert, aber auch strukturell verbessert werden, da die Heime sehr unterschiedlich sind, sich mitverändern. Das affektive Klima müsste besser erfasst werden. Desgleichen wäre die Selektion der Kinder bei der Aufnahme in das Heim und damit in die Untersuchungspopulation genauer zu erfassen, was sich allerdings sehr schwer objektivieren lassen wird. Als

besonders zu erfassender Problembereich erwies sich jener der Eltern, Heime und Versorgungsinstanzen und zwar im Zusammenhang sowohl mit der Einweisung als auch der Betreuung während und nach den Heimaufenthalten. Verlässlichere Aussagen erbrächten wohl erst langfristige katalognistische Untersuchungen.

3.9 Die Untersuchungsergebnisse⁸

3.91 Datenübersicht der Lebensumstände der untersuchten Kinder

- Nahezu die Hälfte der Kindseltern sind geschieden; von den geschiedenen Müttern und Vätern ist die Hälfte wieder verheiratet. Zwei Drittel der Eltern wohnen in Städten.
- 11 (23 Prozent) der Kinder wurden von den Eltern direkt ins Heim gebracht, 14 (29 Prozent) aus anderen Heimen und 8 (17 Prozent) über eine Pflegefamilie eingewiesen.
- 26 (54 Prozent) der Kinder traten in den ersten fünf Lebensjahren, davon 14 (29 Prozent) in den ersten drei, 80 Prozent in den ersten neun Lebensjahren ins Heim ein. Die Heimeinweisung erfolgte also für die allermeisten Kinder früh.
- Als Hauptgrund der Heimversorgung wird Verhaltensauffälligkeit der Kinder angegeben, nämlich 43,8 Prozent, gebrochenes Milieu 18,8 Prozent, Erziehungsunfähigkeit 25,2 Prozent.
- 22 (47 Prozent) Kinder sind 13- 14jährig; 24 Kinder (50 Prozent) befinden sich seit 4 bis 6 Jahren im Heim.
- 20 (41 Prozent) Kinder leben unter einem strengen, 13 (27 Prozent) unter einem eher freizügigen und 15 (31 Prozent) unter einem sehr largen Erziehungsstil.
- 31 (65 Prozent) Kinder leben in Achtergruppen.
- Die meisten Kinder haben nur über 1 bis 3 Jahre den gleichen Erzieher. 31 (65 Prozent) erlebten im Laufe unseres Untersuchungsjahres einen Erzieherwechsel, fünf (10 Prozent) sogar deren zwei.
- Im Vordergrund der Erwartungen, welche die Heimerzieher in eine Patenschaft setzen, stehen: Kennenlernen einer intakten Familie, Mutter- und Vaterbild aufbauen, familiäres Rollenverhalten ermöglichen, irgendwo wirklich daheim sein können.
- Die Heimerzieher bezeichnen neun der Patenschaften als ein sehr tiefes Beziehungsverhältnis, elf als ziemlich tragfähig.

8 Die Zahlen, ohne Einzelnennungen, z.T. mit Mehrfach- und fehlenden Antworten, ergeben nicht immer 100 Prozent.

- Die Heimerzieher haben monatlich etwa ein bis zweimal Kontakt mit den Paten.
- 20 (44 Prozent) der Heimkinder wurden wegen Beziehungsmangel, der familiären Situation und des ungünstigen Milieus bei den Eltern zu Paten vermittelt. Von diesen übernahmen 27 (87 Prozent) das Patenkind so, wie es war, also ohne bestimmte Wünsche hinsichtlich seiner Eigenschaften.
- Zwei Kinder haben Paten seit 4 bzw. 8 Jahren, die übrigen mehrheitlich seit 2 bis 3 Jahren.
- 24 Heimkinder (72 Prozent) haben die Patenschaft nicht gewechselt, vier einmal und drei zweimal. Je ein Kind hat die 5. und die 9. Patenschaft.
- 21 (72 Prozent) der Heimkinder würden lieber häufiger und unter ihnen 13 (44 Prozent) lieber für längere Zeit zu den Paten gehen.
- 23 (74 Prozent) der Kinder fühlen sich bei den Paten erwünscht, acht hingegen nicht.
- Rund zwei Drittel der Kinder besprechen auch persönliche Fragen mit den Paten, die Hälfte vertraut ihnen alles an.
- Wo die Heimkinder auch Kontakt mit ihren Eltern haben, ist deren Verhalten auf die Patenschaft in rund zwei Fünftel der Fälle störend, in einem Drittel duldend und in etwa einem Viertel begünstigend.
- Kinder mit Elternkontakten vertrauen in rund 46 Prozent ihren Eltern, in 53 Prozent nicht.
- 13 (fast 60 Prozent) Kinder möchten häufiger zu ihren Eltern gehen, vier länger und vier weniger lang bei ihnen bleiben; ein Kind möchte weniger oft heimgehen. Die gleichen 13 Kinder fühlen sich zuhause erwünscht, neun (19 Prozent) nicht.
- Die Heimerzieher sind der Auffassung, dass elf (37 Prozent) der Kindseltern einen störenden Einfluss haben auf die Heimerziehung, hingegen Zehn (34 Prozent) die Heimerzieher unterstützen, während acht (27 Prozent) der Heimversorgung ihres Kindes mehr oder weniger gleichgültig gegenüberstehen.
- Nach dem Heimaustritt möchten 16 (55 Prozent) der Kinder am liebsten wieder zu ihrer — meist idealisierten — Mutter zurückkehren, nur drei zum Vater. Dabei werden in diesen Fällen 24 (83 Prozent) der Kindseltern von den Heimerziehern als wenig oder überhaupt nicht tragfähig erachtet.
- Vier der acht aufgelösten Patenschaften wurden infolge störender Einwirkung der Kindsmütter abgebrochen; eine Mutter hat ihr Kind den Paten weggenommen. Zwei Kinder wurden von den Eltern entgegen der

Empfehlung des Heimes aus finanziellen Gründen heimgeholt, „weil sie nun verdienen können“. Nur in einem Fall wurde ein Kind für die Paten untragbar.

Aus der Patenbefragung über die Patenschaftsbeziehung geht hervor, dass von den Kindern mit ausschliesslicher Patenschaft und denjenigen mit Patenschaft und Elternkontakt rund ein Drittel (5 bzw. 3), total also acht eigentliche Patenschaftsverhältnisse mit Bindungscharakter geniessen und rund zwei Drittel (11 bzw. 9), also 20 lediglich in Kontaktverhältnissen stehen. Dies verwundert insofern nicht, als 11 Patenschaften erst seit zwei Jahren oder noch weniger bestehen, was bei einer Verweildauer der Kinder von 10 bis 21 Tagen pro Jahr bei den Paten noch keine tieferen Bindungen zu ihnen ermöglicht. Aus den Seiten 74/78 wird ersichtlich, dass sich bei noch relativ kurzer Dauer der Patenschaft elf Paten (5 bei zusätzlichem Elternkontakt) im Umgang mit dem Patenkind eher unsicherer, ängstlicher, vorsichtiger und sorgender, auch distanzierter fühlen als Paten, die ihr Patenkind seit längerer Zeit kennen oder infolge Auflösung der Patenschaft aller Sorgen enthoben sind. Die erstgenannten neigen denn auch zu stärkerer Extraversion/Dominanz, sind auf soziale Erwünschtheit ausgerichtet, was zu einem direktiveren Erziehungsstil (S. 78) führen kann, wie einzelne Quervergleiche in der Datentabelle zeigen. Paten von Kindern mit zusätzlichem Elternkontakt scheinen offenbar etwas weniger vorsichtig-sorgend auf soziale Erwünschtheit ausgerichtet zu sein, sind also gewährender und weniger direktiv. Eine Patin hat dies im freien Gespräch damit erklärt, dass sie sich freier fühle, wenn sie nicht die ganze Verantwortung allein tragen müsse, sondern sich von den Eltern des Kindes irgendwie gestützt fühle und mit ihnen die Verantwortung teilen könne. Leider ist das Paten-Eltern-Verhältnis meistens nicht so gut wie in diesem Fall.

Besondere Aufmerksamkeit möchten wir noch dem *Problem des Beziehungswechsels* schenken, dem die untersuchten Kinder unterworfen sind. Aus der Erzieherbefragung ist ersichtlich, dass der Beziehungswechsel eine mittlere bis hohe Häufigkeit aufweist. Es ist deshalb nicht übertrieben, von einer eigentlichen Fluktuation im Kontaktleben der Kinder zu sprechen. Der Mittelwert liegt zwischen neun und zehn Beziehungsveränderungen, wenn die Lebensabschnitte vor und nach dem Heimeintritt zusammengekommen werden. Halten wir uns also vor Augen, dass bei einem Altersdurchschnitt von 12 Jahren ein Kind neun bis zehn Beziehungswechsel über sich ergehen lassen musste! Dabei sind nur die eigentlichen Bezugspersonen, also Eltern, Ersatzeltern, Heimerzieher berücksichtigt, nicht auch noch die Verwandten, Freunde, Kameraden, Heimpraktikanten, Vor-

münder usw. In der Gruppe der Kinder mit Elternkontakten ist der Kontaktwechsel numerisch seltener, wobei zu bedenken ist, dass gerade in diesen Fällen nach Aussagen der Heim- und Erziehungsleiter die Verhältnisse für das Kind oft besonders problematisch und schwierig sind. Bei den Kindern mit ausschliesslicher Patenschaft ist das Verhältnis von mittlerem zu starkem Kontaktwechsel ausgeglichen. Unter den Kindern mit Patenschaft und Elternkontakt finden sich doppelt so viele mit starkem Wechsel. Dieser Befund bestätigt einmal mehr die Annahme, dass die Kinder dieser Gruppe stärkeren Leiden ausgesetzt sind. Nimmt man alle Kinder mit Patenschaften zusammen, ergibt sich ein Verhältnis von 13 mit mittlerer zu 15 mit starker Fluktuation. Diese Ausgewogenheit erstaunt kaum, da die Verteilung vom Mittelwert aus errechnet ist, die Wechsel gemäss der Normalverteilung auftraten und die Paten keinerlei Aufnahmebedingungen stellten, ja sich sogar den besonders „verschupften“ Kindern zuwandten.

Was nun die *heiminterne Beziehungssituation* anbelangt, so muss bedauerlicherweise auch hier von recht inkonstanten bis turbulenten Verhältnissen gesprochen werden. Bei einem Durchschnittsalter der Kinder von 12 Jahren haben die Heimkinder durchschnittlich 9,6, aufgerundet zehn Erzieherwechsel über sich ergehen lassen müssen. Kein Kind hatte mit weniger als sechs verschiedenen Erziehern zu tun, und 3 Kinder haben das „Privileg“, wenigstens nur 6 bis 7 Erzieherwechseln ausgesetzt gewesen zu sein! Das Gros hatte im Verlauf des Heimaufenthaltes 8 bis 11 Erzieher, wobei wir verdeutlichen möchten, dass Erziehungsleiter, Praktikanten, übriges Heimpersonal und andere Beziehungspersonen keineswegs eingerechnet sind. Die Verhältnisse lassen sich auch noch anders ausdrücken: bei einer durchschnittlichen Heimaufenthaltsdauer von 8 1/2 Jahren und drei (2 bis 4) Erziehern pro Gruppe wird ein Kind von mehr als einem Erzieherwechsel pro Heimaufenthaltsjahr betroffen. Es ergeben sich sogar Extremfälle, wo in ein und derselben Gruppe pro Jahr fünf bzw. innert 2 Jahren zehn Erzieherwechsel stattfanden, oder es kam vor, dass ein Kind im Laufe von 6 Heimjahren mit 20 Erziehern konfrontiert wurde.

3.92 Patenschaftsverhältnisse

Die Untersuchung der Patenschaftsverhältnisse bezieht sich, wie bereits erwähnt, auf 29 Patenschaften. In 27 Fällen handelt es sich um Patenpaare, in einem Fall um eine ledige Patin, in einem weiteren um eine verwitwete Patin. Wir führen im folgenden eine Reihe von Ergebnissen der Patenbefragungen an:

a) Bis auf zwei Ausnahmen stehen die Paten in keinem Verwandtschaftsverhältnis mit dem Patenkind. Ein Patenpaar hat das Kind als Taufpaten übernommen. In allen übrigen Fällen kam die Patenschaft durch *Vermittlung zustande*, wobei sich die Vermittlungsart wie folgt ausdifferenzieren lässt:

- durch Bekanntschaft mit Kindseltern, Kindselternnachbarn oder Drittpersonen 4
- auf Anfrage von Vormund oder Fürsorge 4
- auf Anfrage seitens des Heimes bzw. auf dem Inseratenweg (Ein Vormund erhielt auf ein Inserat 30 Bewerbungen um ein Patenkind, wovon 3 für diesen Fall in Frage kamen.) 13
- aufgrund der Bekanntschaft mit dem Kind selber 6

b) Die Paten gaben folgende *Beweggründe* für das Eingehen einer Patenschaft an:

- sie haben Kinder gern 2
- das Kind ist sonst verlassen, es ist notwendig, dass es irgendwo sein kann 7
- um dem Kind zu helfen, ihm eine Freude zu bereiten, eine Heimat zu geben 7
- als Ersatz für eigene Kinder, zur Ergänzung der eigenen Familie, um eine neue Aufgabe zu haben 2
- damit das eigene Kind einen Kameraden hat 1

- c) Eigene Kinder im Alter von ± 2 Jahren des Patenkindes haben 8
- Eigene Kinder im Alter von ± 4 Jahren des Patenkindes haben 5
- Eigene Kinder die mehr als 4 Jahre jünger sind als das Patenkind 8
- Eigene Kinder die mehr als 4 Jahre älter sind als das Patenkind 5
- Keine eigenen Kinder haben* 3 Paten
- } Paten-familien

d) Die jährliche Verweildauer bei den Paten beträgt

bis 10 Tage	für	3	Paten- kinder
10–21 Tage	für	3	
22–35 Tage	für	4	
36–49 Tage	für	4	
über 50 Tage	für	15	

e) 19 Patenschaften erhalten ein Kostgeld,
10 kein solches.

Die Höhe des Tagesbeitrages liegt unter

5 Franken in	2	Fällen
bei 6 bis 10 Franken in	8	
bei 11 bis 15 Franken in	6	
bei 16 bis 22 Franken in	2	
bei 21 bis 25 Franken in	1	

f) Eine *Erziehungsberatung* geniessen zehn Paten, wovon sechs bei einem „Fachmann“ (z. B. Heimerzieher), die übrigen Paten erhalten Rat von Laien. Eine Beratungsstelle wurde in keinem Falle benutzt. Drei Patinnen erscheinen monatlich, sechs vierteljährlich und eine jährlich zu einem Beratungsgespräch.

— keine Beratung wünschen	12	Paten
— eine Beratung wünschen	10	
— unschlüssig oder unter Vorbehalt äussern sich dazu	7	

Mit dem Beratungswunsch werden verschiedene Erwartungen verknüpft:

— sich aussprechen können	1
— Entlastung, Klärung der Situation, Problem bewältigen, weiterhelfen	5
— Erfahrungsaustausch, Zusammenarbeit mit dem Heim	4

g) *Kontakte mit den Kindseltern* haben

alle 2 Wochen	1	Patin
monatlich	1	
vierteljährlich	9	Patinnen
nie	18	

Kontakte zum Heim haben
 alle 2 Wochen
 monatlich
 vierteljährlich
 nie

8	} Patinnen
10	
8	
3	

Kontakte zum Lehrer haben
 monatlich
 vierteljährlich
 nie
 keine Antwort

2	} Patinnen
3	
23	
1	

- h) *Konflikte mit den Kindseltern* gibt es für die Paten,
 – die keinen Kontakt pflegen, in drei Fällen
 – bei vierteljährlichem Kontakt in zwei Fällen oft, in vier Fällen nie
 – Mit Kontakt alle 2 Wochen oder einmal monatlich keine Konflikte
 – als Konfliktursache wurde mit einer Ausnahme stets Eifersucht und Verhaltensgestörtheit der Eltern angegeben; in einem Fall wurde die Kindsmutter von ihrer Freundin aufgestachelt.

Allgemein lässt sich unter Vorbehalt sagen: Je häufiger die Paten Kontakte mit den Kindseltern pflegen, umso weniger gibt es Konflikte. Andererseits bedingen sich Kontaktbemühung und Konfliktentstehung gegenseitig, weshalb die Annahme falsch wäre, dass durch Kontakte Konflikte immer abgebaut werden.

- i) Vier Paten könnten ihr Patenkind auch adoptieren, die übrigen meist aus rechtlichen Gründen nicht. Ausser drei wünschen alle die Patenschaft zeitlich unbeschränkt beizubehalten. Nur dreien ist dies nicht möglich, bzw. sie wünschen eine Auflösung mit der Volljährigkeit des Patenkindes.

- k) *Dauer der Patenschaft* im Durchschnitt 3,6 Jahre; bei differenzierter Betrachtung

1 Jahr	1	4 Jahre	4	7 Jahre	1
2 Jahre	10	5 Jahre	2	8 Jahre	1
3 Jahre	8	6 Jahre	1	13 Jahre	1

- l) *Die sozio-ökologischen Bedingungen*

5 Paten wohnen in Städten mit über 100 000 Einwohnern in städtischen Verhältnissen

7 Paten wohnen in Städten mit 5–20 000 Einwohnern,
davon 2 in halbstädtischen

5 Paten wohnen in ländlichen Verhältnissen, d. h. am
Stadttrand im Grünen

10 Paten wohnen in Gemeinden unter 5 000 Einwohnern im Grünen

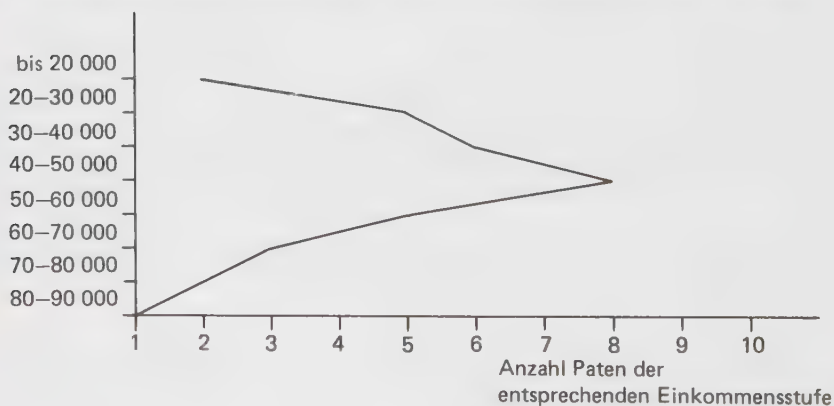
7 Paten wohnen in kleinen Dörfern unter 1000 Einwohnern

Von den Stadtbewohnern besitzt nur ein Patenpaar einen Garten, die übrigen vier verfügen über keinen Spielraum ausserhalb der Wohnung. Vier der sieben mittelstädtischen Bewohner können einen Spielplatz benützen, 23 bewohnen ein 1–2-Familienhaus und haben einen Garten, fünf können zudem einen öffentlichen Spielplatz benützen. Die Kinder können so allen ihren Hobbies frönen, wie aus einer diesbezüglichen Befragung hervorgeht.

m) *Die sozio-ökonomischen Bedingungen*

Zwei Paten sind ungelernte oder angelernte Arbeiter, drei sind Landwirte, sechs selbständige Erwerbstätige, zehn sind Facharbeiter oder Angestellte, acht Beamte oder Leiter bzw. Vorgesetzte in mittlerer Position. Es finden sich kaum Paten in „hohen“ Berufen mit Mittel- oder Hochschulabschluss. Das Gros der Paten gehört einem soliden, bürgerlichen Mittelstand an und lebt in guten, einfachen Verhältnissen.

Das Jahreseinkommen bewegt sich zwischen 20 000 bis 90 000 Franken.



Aus den Einkommensverhältnissen, ferner aus der Tatsache, dass kein oder ein nur sehr bescheidenes Kostgeld entrichtet wird und dass die Paten eine finanzielle Unterstützung durch Dritte einhellig ablehnen, kann gefolgert werden, dass eigene materielle Interessen in der Motivbildung zur Über-

nahme einer Patenschaft nicht mitspielen; im Gegenteil, die meisten Paten erbringen zum Teil recht erhebliche finanzielle Leistungen für das Patenkind und schreiben ihm das entrichtete Kostgeld auf einem Sparkonto gut. 17 Patenkinder verfügen im Heim der Paten über ein eigenes Zimmer, während elf das Schlafzimmer mit den Kindern der Paten teilen müssen, wobei diese bis auf vier Ausnahmen ungefähr das gleiche Alter haben.

n) *Die sozio-kulturellen Bedingungen*

Mit Ausnahme einer verwitweten und einer ledigen Patin sind alle Patinnen verheiratet, eine davon in einer Zweitehe nach Scheidung. Fünf Patinnen sind berufstätig, zwei als Lehrerin/Kindergärtnerin, eine als Büroangestellte, eine als Damenschneiderin und eine als Budgetberaterin. Es handelt sich also um Berufe, die nur zeitweilige Abwesenheit bedingen und genügend Ferien einräumen, damit das Patenkind seine Ferien bei den Patinnen verbringen kann. Alle übrigen Patinnen sind Hausfrauen.

Drei der Paten sind über 60 Jahre alt, also im Grosselternalter und werden von den Patenkindern auch als Grosseltern angesprochen. Sieben Paten sind zwischen 40 und 55, die restlichen 19 zwischen 25 und 40 Jahre alt.

Evangelisch sind 23 Patinnen, katholisch deren vier, eine hat eine andere Konfession, eine ist konfessionslos.

18 Patenkinder konnten auch die Nachbarn der Paten kennen lernen, elf haben vereinzelte Kontakte mit der Nachbarschaft, 20 Patenkinder kennen alle näheren Verwandten und Freunde der Paten, neun nur zum Teil.

Neun Paten machen sich Gedanken über die Berufswahl ihres Patenkindes, die übrigen überlassen diese dem Heim.

Für das *Erziehungsziel* setzen die Paten folgende Prioritäten:

Freiheit, Selbsterkenntnis, Einfügung, Ansehen	6
Selbsterkenntnis, Freiheit, Einfügung, Ansehen	5
Selbsterkenntnis, Einfügung, Freiheit, Ansehen	5
Einfügung, Freiheit, Selbsterkenntnis, Ansehen	3
Einfügung, Selbsterkenntnis, Freiheit, Ansehen	3
andere Zielsetzungen	6
Keine Angaben	1

Die Männer üben vorwiegend handwerkliche, technische und Dienstleistungsberufe aus, ausgenommen ein Lehrer, ein Sozialbeamter und drei Landwirte. 19 lesen die NZZ oder den Tagesanzeiger, 15 eine Lokalzeitung bürgerlicher Richtung, zehn Frauenzeitschriften, vier Unterhaltungsblätter, 15 Familienzeitschriften („Schweizer Familie“), drei „Wir Eltern“, also Zeitschriften von vorwiegend durchschnittlichem Niveau.

o) Die Gefühlslage der Paten

Bei allgemein geringem Lügenkoeffizient (16 gering/unterdurchschnittlich, sechs durchschnittlich, fünf überdurchschnittlich) finden sich lediglich drei mit relativ hohem Neurotizismus (über 13), dafür zehn mit hoher Extraversion (über 13). Die emotionale Lage der Patinnen scheint mit wenigen Ausnahmen ausgeglichen. Sie bezeichnen sich folgendermassen:

Anzahl Patinnen	sehr	ziemlich	weder noch	ziemlich	sehr	zutreffend
1. Ungeduldig	0	2	6	12	9	geduldig
2. Lenkend	6	8	12	2	1	sich lenken lassend
3. Wenig ängstlich	17	8	2	1	1	besonders ängstlich
4. Viel Vertrauen	9	13	6	1	0	wenig Vertrauen zum Kind
5. Zeige viel Liebe	11	8	6	4	0	zeige wenig Liebe
6. Häufig Auseinandersetzungen	1	3	6	8	11	selten Auseinandersetzungen
7. Fühle mich sehr fern	2	4	7	9	7	sehr nahe
8. Selten grosse Sorgen	5	5	7	8	4	oft grosse Sorgen

Die durchschnittlich bis überdurchschnittlich extravertierte Haltung hat ein ähnliches Ausmass an direkter Einstellung zur Folge (Eigenschaften, die der Volksmund den Zürchern generell nachsagt).

Punkte auf der Skala der FDE (Fragebogen zur direkten Einstellung):

	DE (direktive Einstellung)	Extraversion	
Gering	1 : 0	1	Gering
	2 : 0	0	
	3 : 3	1	
	4 : 5	4	
Durchschnittlich	4 : 7	9	
	6 : 4	6	
	7 : 3	3	
	8 : 5	4	
Stark/hoch	9 : 1	0	Gross

Die Tabelle zeigt, dass die Patinnen überdurchschnittlich direktiv und extravertiert sind. Fünf Patinnen bezeichnen sich in Anwesenheit des Patenkindes als relativ gespannter und unausgeglichener, die übrigen verspüren keine Änderung.

p) *Erziehungsstil und Reaktionen*

Mit den soeben dargelegten Befunden dürfte übereinstimmen, dass 13 Patinnen in Alltagssituationen selbständig Entscheidungen treffen. 13 von 15 Patinnen halten auch das Kind für selbständig genug, eigene Entscheidungen zu fällen.

23 Paten lassen die Patenkinder oft oder gelegentlich im Haus und Garten mitarbeiten, die restlichen sechs selten. 20 Kinder geniessen dabei das volle Vertrauen der Paten, auch mit schwierigeren, als gefährlich geltenden Werkzeugen umzugehen.

Für den Fall von Verfehlungen der Kinder geben die Patinnen folgende Absichten kund:

Bei Gelddiebstahl neigen primär zu Freispruch 7 Patinnen, zu Bestrafung 22

Bei Leugnung neigen primär zu Drohungen 6 Patinnen, zu Zuneigung 22
keine Antwort 1

Bei Eingeständnis neigen primär zu Rat zur Besserung 5 Patinnen, zu Anerkennung Empathie 23, keine Antwort 1

Bei Sühnegefühl neigen primär zu „die Last spüren lassen“ 2 Patinnen, zu einfühelndem Verstehen 27

Bei der Wiedergutmachung neigen primär zu „sagen wie“ 11 Patinnen, zu selbst finden lassen 16

Es würden vertrauen bedingungslos 13, bedingt 14 Patinnen

Es meinen, die Strafen dienen den jungen Menschen, 21, der Gemeinschaft, 4 Patinnen,
4 keine Antwort

Die stark überwiegende Tendenz zur Bestrafung, jedoch verbunden mit Zuneigung, Anerkennung, Empathie, Einfühlung, Verständnis und bei der Hälfte der Patinnen auch mit Vertrauen bei kindzentriertem Denken zeigt, dass die Paten zumindest wissen, welche Verhaltensweisen die richtigen sind. Sie entsprechen denjenigen, die Tausch und Rogers als zentral für die therapeutische, Nohl als wesentlich für die pädagogische Beziehung erachten. Die Frage, wieweit es den Paten in der konkreten Situation tatsächlich gelingt, sich ihren geäußerten Absichten entsprechend zu verhalten,

muss offen bleiben. Aus der Gesamtsicht' der Verhältnisse neige ich dazu, diese Frage für einen grossen Teil der Paten zu bejahen.

q) *Die Beziehung zum Patenkind*

Nur ein Patenpaar ist mit dem Patenkind verwandt. Zwölf wünschen, dass das Kind häufiger zu ihnen kommt, die übrigen möchten es bei der getroffenen Regelung bewenden lassen, wobei zehn von diesen 17 Paten das Kind immerhin in allen Ferien, d. h. über 56 Tage pro Jahr zu sich nehmen. Vier Patenpaare würden von einem Verlust des Kindes so stark betroffen wie durch den Tod eines eigenen, zwei wären sehr traurig, dreizehn deprimiert. Zwei könnten den Verlust verschmerzen, zwei fühlten sich gar entlastet.

Diese Befunde zeigen, dass die Paten vorwiegend einen guten Bezug mit dem Kind zu haben scheinen, aber eben doch nur 4 bis 6 eine eigentliche Bindung herzustellen vermögen, während 4 lediglich Kontakte unterhalten. Ausser zwei Patenpaaren haben alle das Gefühl, dass auch das Kind eine Trennung sehr (16), ziemlich (10) oder vielleicht (1) bedauern würde.

r) *Besondere Förderungen des Kindes*

Bezüglich schulischer Laufbahn und Lehre machten sich die Paten im allgemeinen wenig Gedanken. Sie erwarten in der Regel einfach einen Abschluss der Volksschule, in acht Fällen einen solchen der Sekundarschule. Zwei erwarten vom Patenkind nicht mehr als eine Anlehre, elf sprechen von einer Lehre, zwei von einer Fachschule oder kaufmännischen Ausbildung.

Auf die Frage, welche Gefühle der Kinder noch besser entwickelt werden könnten, erhielten wir Antworten mit folgender Verteilung:

1. Ästhetisches, sittlich-religiöses Gefühl	2
2. Reue, Schamgefühl	1
3. Gefühlswärme, Freude, Liebe, Mitleid	13
4. Angst, Furcht	0
5. Gefühl für Recht, Sitte und Anstand	11
6. Ordnung und Sauberkeit	4
7. Selbstsicherheit, Mitverantwortung, Treue, Mitgefühl	10
8. Musikalisches Gefühl	3

Konkrete soziale Förderungsmassnahmen, um die Entwicklung bestimmter Gefühle zu unterstützen, wurden lediglich von fünf Patinnen genannt, zwei machten je drei und vier solcher Vorschläge, und drei Paten sahen je sechs Förderungsmöglichkeiten. Im Vordergrund stehen die Vorschläge „Besuche machen, Gemeinschaftsspiele“, während „viel miteinander reden, in Vereinen mitmachen, unter die Leute schicken“ vereinzelt erwähnt wurde.

Als recht ratlos erwiesen sich die Paten gegenüber der Frage, was für das Kind zur Verbesserung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten unternommen werden könnte. Sie dachten, dass für die ersteren die Teilnahme an Gesprächen, besseres Eingehen auf Fragen und Alltagsarbeit gewinnbringend wären, während sie für die Entwicklung der Emotionalität verbal lediglich „gern haben, Vorbild sein, viel mit dem Kind reden“ vorzuschlagen vermochten. Kooperative Tätigkeiten, gemeinsame Arbeiten oder Unternehmungen wurden wenig genannt.

s) *Allgemeine Erfahrungen der Paten mit der Patenschaft*

Im freien Gespräch, das wir jeweils nach der strukturierten Befragung der Paten mit ihnen führten, erhielten wir mancherlei Informationen, die zwar nicht weiter überprüft wurden, aber ein Licht werfen auf manch interessante Aspekte der subjektiven Erfahrungen. Obschon sich praktisch alle Patinnen im allgemeinen positiv über die Patenschaft äusserten, hatte nur eine keine Sorgen vorzubringen. Im folgenden sei mit einigen wortgetreuen Beispielen wiedergegeben, was die Patinnen oft beschäftigt und was aus ihrer Sicht die in mancher Beziehung problematische Situation des Heim- und Patenkindes beleuchtet. Die Zahlen in Klammern besagen, wie oft über die dem Inhalt nach gleiche Feststellung berichtet wurde, wenn dies mehr als einmal geschah. Heimprobleme liess ich weg, siehe P. Wyss, 1977²

- „Nach jeder Rückkehr der Patenkinder ins *Heim* gibt es dort Auseinandersetzungen, da eine erneute Einfügung in andere Wertmassstäbe erforderlich ist. Das Kind steht dabei allein in der Welt.“
- „Ich kann dem Heim nicht zuviel sagen, weil es dem Kind sonst vielleicht schadet. Ich bin vom Heim nicht voll überzeugt. Die Beratung sollte frei vom Heim sein. Wenn man das Kind nicht ganz für sich haben kann, wenn die Kindsmutter noch Ansprüche erhebt, können wir das Kind nicht voll zu uns nehmen.“
- „Der seelische Druck infolge der religiösen Erziehung im Heim sowie die fehlende Sexualerziehung und -aufklärung gefährden die Entwicklung.“

- „Im Heim wird das Kind einfach mit Medikamenten beruhigt. In den Ferien war es ohne diese nicht auffällig und sehr gut zu führen. Als es dann wieder Medikamente nehmen musste, ging es ihm sehr schlecht. Es wurde teilnahmslos, apathisch und sehr bedrückt, während es sonst fröhlich und aktiv war.“
- „Die Heimkinder haben zuviele Bezugspersonen (3). Niemand getraut sich zu entscheiden, übernimmt Verantwortung. Der häufige Beziehungswechsel ist für ein Kind äusserst negativ.“
- „Ich machte gute Erfahrungen mit dem Heimerzieher (7).“
- „Es ist schwierig zu erfahren, wo man ein Patenkind bekommen kann, und es dann auch zu erhalten (5).“
- „Wir machten gute Erfahrungen mit Heim und Behörden. Wir haben eine gute Zusammenarbeit mit dem Heim (5).“
- „Die Eltern sind schwieriger als das Kind“.
- „Die Kindseltern können sich alles leisten und behalten das Recht auf das Kind, kommen aber nicht dafür auf, sondern andere und der Staat. Wir stehen so in Konkurrenz mit den Kindseltern. Dort darf das Kind mehr fernsehen, bekommt mehr Geschenke usw., kann aber nur dort sein, wenn es den Kindseltern passt, sonst sind wir die Lückenbüsser. Dies fördert in uns eine gewisse Resignation, es lohnt sich nicht, sich zu engagieren.“
- „Von gut unterrichteter Quelle habe ich vernommen, dass viele Mütter ihre Kinder nicht zur Adoption freigeben, weil sie so die Alimente der Väter erhalten. Schieben sie die Kinder an den Staat ab, so zahlt dieser, und die Mütter behalten die Alimente. Das ist ein gutes Geschäft, der Staat spielt mit, und wir bezahlen.“
- „Ich würde niemandem empfehlen, ein Kind zu adoptieren, das die Kindsmutter noch sehen will. Das Schlimmste ist die Kindsmutter (3). Sie weiss nicht, was sie mit dem Kind machen soll, und reisst es hin und her. Dabei verärgert sie alle drei.“
- „Es macht mir Mühe zu glauben, dass es dem Kind gut tut, wenn der Vater stets negativ über uns spricht. Das Kind kam demzufolge nur noch sporadisch zu uns. Es ist im Heim zuhause. Nach den Vaterbesuchen traten stets Schwierigkeiten auf. Sie taten ihm nicht gut. Sind zuviele Bezugspersonen nicht eine Mehr-, ja Überbelastung für das Kind? Es weinte zwar wiederholt, als es zum Vater musste. Seit einiger Zeit wendet sich der Vater wieder vom Kind ab. Trotz unserer Einladung ist er nie hieher gekommen. Ein vermehrter Kontakt zu den Kindseltern wäre gut, um gegenseitig Vertrauen zu gewinnen, Eifersucht

- und Neid abzubauen und in gutem Einvernehmen für das Kind mehr Sicherheit, Konsequenz und Kontinuität zu gewährleisten.“
- „Ich habe guten Kontakt mit den Kindseltern. So hilft auch diese Kontaktmöglichkeit, Beziehungsstörungen zu überwinden.“
 - „Der Vater kümmert sich nicht um die Paten und das Kind. Hier gibt es keinen Dank.“
 - „Das Kind geht zeitweise zum Vater, der in verwickelten und sich dauernd ändernden Verhältnissen lebt.“
 - (Die Paten konnten die verschiedenen Instanzen der Sozialarbeit schlecht unterscheiden und sprachen meist vom Vormund.)
 - „Der *Vormund* sieht nicht ein, dass die Mutter erziehungsunfähig ist, trotz ihrer Männergeschichten, unstemem Lebenswandel und immer wiederkehrenden Gefängnisaufenthalten. Die Mutter kümmert sich überhaupt nicht um die Kinder, will aber beide wieder zu sich nehmen. Beide Patenkinder lebten einige Zeit bei uns. Als wir psychologische Hilfe und Beratung erbaten, wurde der Junge gegen unsern Willen ins Heim zurückgeholt. Jetzt möchte der Vormund die Kinder der Mutter zurückgeben. Wir wären bereit, sie als Pflegekinder zu übernehmen.“
 - „Es enttäuscht mich, dass gerade bei Pubertätsproblemen der Vormund mit dem Heim und mit uns nicht zusammenspielt (Berufswahl usw.) und uns in Anbetracht des Lügens und Stehlens niemand beisteht. Das Kind holt bei uns praktisch nur Geld und verschwindet dann mit seinen Kollegen. Es wäre mir wichtig gewesen, mich mit andern Paten sowie mit dem Heim und dem Vormund zu besprechen, ja zusammenarbeiten zu können (2). Der Vormund hat dabei eine zentrale Stellung. Setzt er sich zuwenig ein, wie in unserem Fall, so hat dies schwere Folgen für das Kind. Auch die Paten müssen resignieren, wenn der Vormund alle Macht hat und dabei nur blockierend oder passiv wirkt.“
 - „Die Kompetenzen gegenüber dem Vormund sind unklar. Man muss hier sehr vorsichtig sein. Der Vormund hat mir das Kind am Telefon aufschwätzen wollen, ohne dass ich Vormund oder Kind kannte, obwohl ich schon ein Pflegekind habe. Ich habe das Kind erst nach einer Bedenkzeit und einer Zusammenkunft aufgenommen. So konnte das Kind mich und ich es kennenlernen.“
 - „Ich habe schlechte Erfahrungen mit der Vormundschaft gemacht. Das Kind ist nur eine Nummer, es wird keine Rücksicht auf sein Gefühl genommen (4).“
 - „Vormund und Sozialarbeiter kennen ‚ihre‘ Kinder oft schlecht.“
 - „Mein Kind hat schon den 7. Vormund und kennt ihn schlecht, wundert’s?“

- „Ich habe leider, trotz verschiedener Versuche, keinen Kontakt zur Vormundschaft. Ich fühle mich wie Luft behandelt.“
- „Durch grosse Beanspruchung der Ämter wird das Kind zur Sache. Organisatorisches und Finanzielles ist im Vordergrund. Wenn das Kind eine Mütze will, müssen wir sie selbst bezahlen oder den Heimleiter fragen. Dieser muss zuerst beim Vormund um den Kredit nachfragen. Offenbar sind die Kostengutsprachen je nach Vormund und Kanton sehr unterschiedlich.“
- „Ich erhielt bei der Übernahme des Kindes keinerlei Information, auch über mich wurde keine Information eingeholt. Man hat mir das Kind einfach überlassen. Das Heim wollte einfach entlastet sein und hat das Kind an mich abgeschoben.“
- „Mit fremden Kindern ist die Verantwortung in einer *Patenschaft* grösser, man muss hier auch noch den Kindseltern und dem Heim genügen.“
- „Ich würde wieder eines nehmen, ich wäre nur unglücklich, wenn es keine gute Lösung wäre. Ich finde es erleichternd, dass man sich in der Verantwortung mit dem Heim teilen kann.“
- „Die Patenschaft bringt Abwechslung und gute Spielmöglichkeiten für den Sohn.“
- „Eine Familie ist für das Kind besser als ein Heim (10).“
- „Das Kind fühlt sich wohl, braucht Liebe, Liebe, Liebe. . .“
- „Besonders wichtig ist die Offenheit. Heimkinder haben oft gelernt zu heucheln, um sich Vorteile zu verschaffen.“
- „Man muss damit rechnen, dass man mit einem Patenkind gebunden ist, bis es ausgewachsen ist. Man kann es nie im Stich lassen. Die Wochenenden sind unruhiger, wenn es schlecht gelaunt ist und mit viel Spannung belastet. Es streitet mit meinen Kindern, ohne je Frieden zu machen. Es muss immer dominieren und siegen, um Spannungen zu lösen. Zum Teil ist es für die eigenen Kinder schwer tragbar. Man darf keinen Dank erwarten. Man muss allein daran Freude haben, dass es auftaut, dass man ihm helfen kann (4). Ich erziehe das Patenkind genau wie meine eigenen Kinder, es hat die gleichen Rechte und Pflichten.“
- „Es war oft schwierig, dass es mit unsern Kindern auskommen konnte. Es schlug sie zusammen, war brutal, so dass ich Angst hatte. Brutale Kinder sollten an einen Platz, wo es nur ältere oder keine Kinder hat. Es wechselte zu einem kinderlosen Ehepaar, wo es ihm aber gar nicht gefiel. Dabei hat es gelernt, sich anzupassen. Seither geht es bei uns gut mit ihm. Wir kannten das Kind seit der Geburt, nahmen es sogleich auf.“

Als es mit 4 1/2 Jahren ins Heim kam, wurde der Kontakt gegen unsern Willen für 2 1/2 Jahre unterbrochen."

- 10 Patinnen äusserten sich in dem Sinne: „Wir machen gute Erfahrungen. Für das Kind ist die Patenschaft gut, damit es sich irgendwo wohl fühlen kann, sich verstanden fühlt, wenn es sonst überall abgelehnt wird. Es muss sich sicher fühlen können."
- „Man muss zuerst seine eigenen Erfahrungen machen. Man muss das Kind gleich annehmen, nicht „verlesen“ (auslesen), und dann wie ein eigenes behandeln, gleich welchen Alters. Ich habe nie etwas von Beziehungsstörungen gemerkt, sondern immer sofort Kontakt gefunden."
- 11 Patinnen meinten: „Eine Patenschaft hilft dem Kind sicher. Sonst gerät es gerne in ein schlechtes Fahrwasser. Es kann sich sonst keine Familie vorstellen und später keine gründen bzw. halten, da eigene Erfahrungen fehlen."

3.93 Statistische Vergleiche der Heimkindergruppen im Zusammenhang mit Patenschaften

3.931 *Erläuterungen des methodischen Vorgehens und zur Benützung der Tabellen 1 und 2 im Anhang*

Mit dem *t*-Test versuchten wir, die Datenveränderungen im Verlauf des Untersuchungsjahres zwischen den vier Heimkinder-Probierendgruppen zu vergleichen. Es sei daran erinnert, dass es sich bei diesen handelt um Gruppe 1: Heimkinder mit Patenkontakt (PK); Gruppe 2: Kinder mit Elternkontakt (EK); Gruppe 3: Kinder mit Eltern- und Patenkontakt (PEK); Gruppe 4: Kinder mit aufgelöster Patenschaft (APS). Der *t*-Test ist ein statistischer Test, um die Signifikanz, d. h. die Bedeutsamkeit von Unterschieden der Mittelwerte unserer drei im Laufe eines Jahres vorgenommenen Messungen zu prüfen. Ein Unterschied gilt als sehr bedeutsam (sehr signifikant), wenn man aufgrund der Wahrscheinlichkeitsrechnung anhand der beobachteten Daten sagen kann, dass mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,01 die Hypothese richtig ist, also das zutrifft, was in der Frage angenommen wurde. Diese Hypothese haben wir im Abschnitt 3.3 formuliert. Der Unterschied gilt als bedeutsam (signifikant), wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 0,05 ist. Wird dies als Prozentwert ausgedrückt und auf einem bestimmten Niveau angesetzt, so spricht man vom Signifikanzniveau. Ein Wert in der Kolonne „Veränderung“ der Ta-

belle 2 von 0,046 bedeutet also, dass z. B. beim Neurotizismus der Mittelwertsunterschied zwischen den Messungen auf dem 5 Prozent-Signifikanzniveau gesichert ist.

In einem weiteren Untersuchungsschritt ging es um den *Vergleich mittels elektronischer Datenverarbeitung der a) unabhängigen Hauptvariablen mit den b) abhängigen Variablen* und deren Entwicklung im Verlauf des Untersuchungsjahres, also vom Mai 1978 bis Mai 1979 in den 4 Probandengruppen.

Die unabhängigen Hauptvariablen sind:

1. Beziehungswechsel vor dem Heimeintritt
2. Beziehungswechsel im Heim
3. Patenschaftsbeziehungen
4. Gefühlslage der Paten
5. Erziehungsstil der Paten

Die abhängigen Variablen der Kinderuntersuchungen gliedern sich, wie wir in Abschnitt 3.82 ausführten, in 3 Bereiche:

1. Neurotizismus und Extraversion
2. Soziale Motivationen
3. Soziale Einstellungen

Die von den Heimerziehern beobachteten Verhaltensentwicklungen bei den Kindern der vier Gruppen wurden ebenfalls statistisch mit dem t-Test verarbeitet, was in Abschnitt 3.932.4 sowie auf Tabelle 3 dargestellt sein wird.

In *Tabelle 1* im Anhang sind die Mittelwerte der abhängigen Variablen der 4 Kindergruppen plus einer zusätzlichen 5. Gruppe (Kinder, deren Patenschaft in ein Pflegeverhältnis übergang) kolonnenweise so zusammengestellt, dass die Unterschiede der Messungen der einzelnen Variablen auf der gleichen Zeile vergleichbar werden.

In *Tabelle 2* im Anhang werden die signifikanten und tendenziellen Veränderungen der abhängigen Variablen (Grossbuchstaben = Abkürzung für den Computer) aufgeführt, so wie sie durch den t-Test errechnet wurden.

3.932 Interpretationen der Tabelle 1 und 2

3.932.1 Neurotizismus- und Extraversionswerte

Die Mittelwerte der Tabelle 1 zeigen das allgemein hohe Ausmass an Neurotizismus an. Dieses ist bei den Kindern mit ausschliesslichem Elternkontakt deutlich am höchsten und verändert sich am wenigsten, während es

bei den Kindern mit Patenkontakt am niedrigsten ist und sich signifikant (5 Prozent Niveau) verringert. Der Neurotizismuswert ist selbst dort niedrig, wo die Patenschaft der Vergangenheit angehört. Da die Kinder für die Patenschaft offenbar nicht nach psychologischen Kriterien ausgewählt werden – weder von den Paten noch von der Heimleitung –, sondern aufgrund mangelnder anderer Beziehungen, kann vermutet werden, dass die Patenschaften mithelfen, den Neurotizismus zu vermindern, und zwar entscheidend. Ähnlich, ja noch etwas ausgeprägter verhält es sich bei den Kindern mit Paten- und Elternkontakt wobei hier die Patenkontakte 2 bis 3 mal häufiger sind. Kinder mit Patenkontakt weisen zudem eine Veränderung der Extraversion in Richtung Durchschnitt auf, jedoch nur als Tendenz in der ersten Untersuchungsphase. Diese Tendenz ist bei den Kindern mit Elternkontakt kaum nennenswert, doch liegt hier bereits der Anfangswert sehr hoch. Auffallend hoch bleibt die Extraversion bei den vier Kindern mit aufgelöster Patenschaft, wobei hier Lügenwerte im oberen Bereich des Durchschnittes verglichen mit der Normalpopulation zu berücksichtigen sind, während die Lügenwerte der übrigen Heimkindergruppen durchschnittlich bleiben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kinder mit Patenkontakt zur Harmonisierung neigen, hingegen Kinder ohne Paten, nach aufgelöster Patenschaft oder mit ausschliesslichem Elternkontakt zur Extremisierung des Neurotizismus oder der Extraversion.

3.932.2 Soziale Motivationen

Die sozialen Motivationen gliedern sich in heteronome und autonom orientierte. Zu den heteronomen zählt Mueller (1966, S. 8) Autoritäts- und Gruppenabhängigkeit, zu den autonomen zählt er die Individualmotivation und die Sozialmotivation. Die Sozialmotivation teilt er in Sympathiemotivation und Altruismus auf. Beim Einzelbezug richtet sich die soziale Motivation auf den einzelnen gleichberechtigten Mitmenschen, beim Gruppenbezug auf eine Mehrzahl gleichberechtigter Mitmenschen.

Auf der Mittelwerttabelle 1 fallen die relativ hohen Altruismuswerte bei den zwei Gruppen von Kindern mit Elternkontakten (EK und PEK) auf. Ebenso sticht die leicht überdurchschnittliche Gruppenabhängigkeit der Kinder mit Patenkontakt ins Auge sowie jene der Kinder mit aufgelösten Patenschaften. Dagegen erscheinen die Kinder mit Elternkontakt mehr autoritätsabhängig, auch jene der Gruppe PEK. Die Gruppenbezüge sind hingegen bei allen Probanden deutlich höher als die Einzelbezüge und tendieren gegen leicht überdurchschnittlich im Vergleich zu den testseitig

gegebenen „Normalprobanden“. Gesamthaft liegen alle Gruppen im Durchschnittsbereich. Dabei ergab sich eine gleichmässige Gauss'sche Normalverteilungskurve mittlerer Breite, ausgenommen beim Gruppenbezug, der eine schmale Kurve aufweist.

Signifikante Änderungen sozialer Motivationen sind während des Untersuchungsjahrs keine zu verzeichnen. Bei den Kindern mit Elternkontakt zeichnen sich lediglich sehr leichte Tendenzen zur Extremisierung durch absinkende Sympathiemotivation und steigende Autoritätsabhängigkeit ab. Während die Autoritätsabhängigkeit bei den Kindern mit Eltern- und Patenkontakt sowie denjenigen mit aufgelöster Patenschaft ebenfalls steigende Tendenzen aufweist, sinkt sie bei den Kindern der Gruppe 1.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die untersuchten Heimkinder im Vergleich zur Testnorm einen ausgesprochenen Gruppenbezug aufweisen. Heimkinder mit Elternkontakt scheinen zunehmend autoritätsabhängiger, bei geringerer Sympathiemotivation. Patenkindern zeigen eher steigende Sympathiemotivation und grössere Gruppenabhängigkeit. Dabei werden alltägliche Normen von der gleichaltrigen Gruppe angenommen, gesellschaftliche von Autoritätspersonen.

Durch Identifizierung mit Zielen und Werten seiner Gruppe ahmt das Kind das Verhalten seiner Kameraden nach und versucht, ihren Erwartungen zu entsprechen. Autoritätsabhängigkeit, die früheste Form sozialen Wertbewusstseins, führt zum Lernen der Gesellschaftsnormen mittels Sanktionen, wie Lohn und Strafe, sowie zur Nachahmung der akzeptierten oder aufgezwungenen Autoritätspersonen. Diese Art von Imitation geschieht nicht um der Normen willen, sondern um den Erwartungen der Autoritätspersonen nachzukommen, sei es aus Gründen der Identifikation oder der Angst vor Strafe bzw. dem Bedürfnis nach Lob und Anerkennung.

3.932.3 Soziale Einstellungen

1. Soziale Erwünschtheit

Als soziale Erwünschtheit des Kindes bezeichnen wir jenes angepasste Verhalten, das den Rollenerwartungen seiner Umwelt entspricht. Bei „flacher“ Gauss'scher Verteilungskurve liegen von allen untersuchten Kindern nur fünf unter und zwei über dem Normalbereich. Die Mittelwerte liegen bei den Patenkindern mit und ohne Elternkontakt sowie in der Gruppe mit aufgelöster Patenschaft um rund 2 Punkte höher als bei den Kindern mit blossen Elternkontakt. Das heisst, dass Kinder ohne Patenschaften weniger dazu neigen, sich so zu verhalten, wie Autoritätspersonen (Eltern,

Lehrer, Erzieher) und ihre gleichaltrigen Kameraden es von ihnen erwarten. Die Patenkinder (Gruppe PK und PEK) zeigen in der ersten Untersuchungsperiode allerdings ein signifikantes Absinken (5 Prozent Niveau) von der höchsten Erwünschtheitsquote auf die durchschnittliche. In der zweiten Periode steigt diese tendenziell nahezu auf den Anfangswert, während die Kinder mit Elternkontakt keine Veränderungstendenz aufweisen.

2. Soziale Reife

Soziale Reife wird als altersabhängige Zunahme der Selbstbestimmung verstanden. Die Mittelwerte der einzelnen Probandengruppen zeigen keine Unterschiede. Hingegen fällt auf, dass die Mittelwerte der Kinder mit aufgelösten Patenschaften von einer zur andern Befragung von einem relativ hohen Wert auf einen relativ niedrigen, ja den geringsten absinken. Kinder mit Elternkontakt weisen in der zweiten Untersuchungsphase eine leicht absinkende Tendenz der sozialen Reife auf, während diese bei Kindern mit Paten- und Elternkontakt gesamthaft ansteigt; die Tendenzänderung ist in beiden Richtungen allerdings nur gering. Auflösung der Patenschaften und ausschliesslicher Elternkontakt verringern also die soziale Reife und Selbstbestimmung, Patenschaften erhöhen diese sowie die Soziabilität.

3. Soziabilität

Soziabilität ist das Ausmass, in dem ein Proband sich als nützliches und produktives Mitglied einer Gruppe bewähren wird. Sie wird gebildet aus dem Verhältnis von sozialer Erwünschtheit und sozialer Reife. Auch hier zeigen die Mittelwerte der Kinder mit Elternkontakt und der Kinder mit aufgelöster Patenschaft im Verlaufe der Untersuchung um rund 2 Punkte absinkende Werte, während die Soziabilität bei den übrigen Probandengruppen relativ konstant bleibt, eher ansteigt.

4. Modi der Anpassung und Selbstbehauptung

Die ersten vier der folgenden Bipolaritätsbegriffe werden als Anpassungsmodi (Modus = Art und Weise), die zweiten vier als Selbstbehauptungsmodi verstanden. Gruppenmittelwerte haben wenig Bedeutung, da „bei Probanden mit ethisch-moralisch hochwertigen Charaktereigenschaften jede Kombination von Einstellungswerten des Tests vorgefunden werden kann und umgekehrt“ (L. Joerger, 1973² S. 24). Joerger fordert eine ethisch-moralisch wertfreie Auswertung, kommt in seinen Skalen aber

doch nicht ganz ohne eine solche aus. Je nach Gruppennorm wird die eine oder andere Verhaltensweise die erwünschtere sein. Wir begnügen uns daher festzustellen, in welchen Richtungen Einstellungsänderungen zustande kommen.

Modi der Anpassung

— Soziale Beweglichkeit versus soziale Starrheit

Während die Gruppen 1 bis 3 (PK, EK, PEK) im Durchschnitt ziemlich genau konstant bleiben, entwickelten sich die vier Kinder mit aufgelöster Patenschaft in Richtung grösserer sozialer Beweglichkeit, d. h. sie besitzen eine grössere Bereitschaft, sachlich zu argumentieren und auf Argumente anderer einzugehen, sich in Situationen einzufühlen, den Partner zu beachten, sich kompromissbereit anzupassen. Diese Aussage ist in Anbetracht der kleinen Probandengruppe allerdings nur beschränkt gültig.

— Soziale Passivität versus soziale Aktivität

Die Kinder der Gruppen 1 (PK) und 4 (APS) neigen eher zu grösserer sozialer Aktivität, d. h. zu starkem Engagement an Gruppentätigkeiten, zu wirksamer, bisweilen aktiver Mitgestaltung oder Veränderung von Gruppennormen, zu Initiative, Begeisterungsfähigkeit mit der Möglichkeit, in Affekt zu geraten.

Demgegenüber neigen die Kinder der Gruppen 2 und 3, und zwar proportional zur Häufigkeit der Elternbesuche, zu sozialer Passivität, die Kinder mit ausschliesslichem Elternkontakt sogar auf dem 5 Prozent Niveau signifikant, die Kinder mit Eltern- und Patenkontakt tendenziell, d. h. sie passen sich an durch Reduktion des Engagements. Infolge des geringen Wir-Gefühls wirken sich die übernommenen Gruppennormen kaum verhaltensändernd aus. Das Verhalten des Einzelkindes stört oder durchbricht aber auch nicht die Gruppennormen. Diese Kinder empfinden weniger Verpflichtung und grössere Gleichgültigkeit gegenüber der Gruppe.

— Integration versus Desintegration

Wiederum neigt die Gruppe der Kinder mit Elternkontakt in der zweiten Phase der Untersuchung auf dem 1 Prozent Niveau signifikant zur Desintegration, die Kinder mit aufgelösten Patenschaften tendieren ebenfalls in diese Richtung, d. h. sie neigen zur Ablehnung der Interaktionen im Gruppeninteresse unter Berufung auf die eigenen Interessen und Bedürfnisse. Sie genügen sich selbst und suchen keinen Anschluss. Die Patenkinderguppen bleiben konstant oder steigern leicht

die Integration, d. h. die Interaktionsbereitschaft aus der Überzeugung der gegenseitigen Verpflichtung mit Kleingruppen-Solidarität und Kooperationswilligkeit.

– *Unloyalität im Rahmen der Legalität versus Loyalität ohne Rücksicht auf Legalität*

Während die Gruppen PK, PEK und APS konstant auf durchschnittlichem Niveau bleiben, neigen die Kinder mit Elternkontakt auf dem 5 Prozent Niveau signifikant zur Unloyalität im Rahmen der Legalität, d. h. (gemäss Testbeschreibung) sie gewichten formelle Normen der Autorität(en) übergewichtig, handeln gegenüber andern oder der Gruppe oft zum Nachteil und rechtfertigen das eigene Verhalten durch allgemeine Prinzipien. Sie wirken als Sittenrichter, verdecken ihre Aggressivität. Die Loyalen hingegen orientieren sich an informellen Normen ihrer Gruppe ohne Rücksicht auf die Autorität. Selbst bei aggressivem Ton schaden sie niemandem, gereichen der Gruppe eher zum Nutzen, sind bereit zum „Pferdestehlen“.

Modi der Selbstbehauptung

– *Soziale Vitalität versus soziale Vitalschwäche*

Während die Kinder mit Elternkontakt eindeutig zu grösserer Vitalität tendieren, zeigen die Kinder der Gruppen 2 und 3, also diejenigen mit Elternkontakten und jene mit aufgelösten Patenschaften eine leichte Tendenz zu Vitalschwäche; d. h. Kinder mit ausschliesslichem Elternkontakt zeigen mehr Selbstdurchsetzung, unbekümmertes Draufgängertum, Selbstsicherheit und Einsatzbereitschaft, eigenständige Normen und konzessionslose Selbstbehauptung, oder sie entwickeln sich in diese Richtung, während die Kinder mit Elternkontakt (Gruppen 2 und 3) und jene mit aufgelösten Patenschaften ängstlich-vorsichtiger werden, Chancen und Möglichkeiten abtasten, auf den Widerhall ihres Verhaltens bei der Gruppe und den Autoritätspersonen Rücksicht nehmen, um sich ihnen als gefällig, ja übergefällig zu erweisen. Dies deckt sich weitgehend mit dem Neurotizismus dieser Kinder.

– *Gesteigerter Ranganspruch versus verringerter Ranganspruch*

Analog zur reduzierten sozialen Vitalität zeigen die Kinder mit ausschliesslichem Elternkontakt auch eine Tendenz von anfänglich hohem zu geringerem Ranganspruch. Diesen haben Kinder mit aufgelöster Patenschaft schon zu Beginn der Untersuchung. Höherer Ranganspruch bedeutet ein gesteigertes Bestreben, in der Gruppe höhere Beachtung zu erlangen durch Übertrumpfen des Partners, durch Betonung der eigenen

Überlegenheit und durch sozialen Ehrgeiz. Geringerer Ranganspruch äussert sich in der Demonstration von Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen sozialen Position, als ob es keine Ranghierarchie gäbe, oder es wird aus der Position der Unterlegenheit der Standpunkt der Gleichheit aller verteidigt.

– *Solidarität gegen Autorität versus Solidarität mit Autorität*

Die Kinder mit Patenkontakt tendieren zur Solidarität mit der Autorität, d. h. sie reagieren als „Autoritäts-Stellvertreter“ durch Identifikation mit der Autorität, durch Übernahme ihrer Normen und Bevorzugung von Ordnung und Disziplin. Die Kinder mit Eltern- und Patenkontakt entwickeln sich eher zur Solidarität gegen die Autorität, wobei sie deren Normen umgehen oder hintergehen. Sie zeigen eher kritische bzw. oppositionelle Einstellungen gegenüber der Autorität und sind überempfindlich auf „Bevormundungen“.

– *„Feindlich“ versus „freundlich“*

Einzig im Bereich „Freundlichkeit“ tendieren Gruppe 1 und 2 in die gleiche Richtung, wobei die Kinder mit Elternkontakt sogar um einen Wertpunkt „freundlicher“ sind. Kinder mit Freundlichkeitstendenz achten den andern, respektieren seine Motive, entschuldigen ihn und neigen zum Altruismus, während Kinder mit Feindlichkeitstendenz den andern abwerten und geringschätzen, ihn in Wort und Tat kritisieren und verachten, ja eine offen aggressive Haltung einnehmen können. (J. Bowlby, 1973, S. 185 weist auf die doppelte Moral bei Heimkindern, „eine äusserliche Anpassung an die Vorschriften und eine eigene Überzeugung, die absolut kriminell sein kann und sich erst später zeigt“.)

Zusammenfassend kann über die Veränderungen der sozialen Einstellungen in den einzelnen Gruppen Folgendes gesagt werden:

- Kinder mit Patenkontakt entwickeln sich im Laufe der einjährigen Untersuchungsperiode im grossen und ganzen wie Normalkinder. Ihr Verhalten entspricht besser der sozialen Erwünschtheit. Beweglichkeit, Aktivität, Integration und Loyalität nehmen als Formen der sozialen Anpassung zu. Gleichzeitig tendieren sie zu sozialer Vitalität und Freundlichkeit und verbessern so ihre Selbstbehauptungstendenz.
- Kinder mit ausschliesslichem Elternkontakt tendieren leicht zu sozialer Unreife. Im Bereich der Anpassung neigen sie signifikant zu sozialer Passivität, Desintegration und Unloyalität. In der Art und Weise der Selbstbehauptung tendieren sie zu sozialer Vitalschwäche, verringertem Ranganspruch, aber ebenfalls zur Freundlichkeit. Sie weichen damit in

6 Bereichen von unsern Vorstellungen einer gesunden Sozialentwicklung ab, und zwar in Richtung sozialer Abhängigkeit, Anlehnungsbedürftigkeit und Ich-Schwäche.

- Kinder mit Eltern- und Patenkontakt tendieren, wenn auch auf etwas niedrigerem Mittelwertniveau, ähnlich wie die Kinder mit ausschliesslichem Patenkontakt zu guter sozialer Reife, aber zu sozialer Passivität wie die Kinder mit ausschliesslichem Elternkontakt. Im Gegensatz zu Gruppe 1 nimmt die Solidarität gegen die Autoritäten zu. In den übrigen Bereichen entsprechen sie weitgehend den Kindern mit Patenkontakt.
- Die vier Kinder mit aufgelösten Patenschaften tendieren zu sozial erwünschtem Verhalten, signifikant zu sozialer Beweglichkeit und tendenziell zu sozialer Aktivität also zur Anpassung. Doch neigen sie zur Desintegration und Vitalschwäche bei relativ geringem Ranganspruch und relativ grosser Solidarität mit Autoritäten. Dadurch erscheint diese Gruppe etwas resignativ und „neurotisch brav“. Infolge der geringen Probandenzahl ist eine Generalisierung dieser Feststellung unmöglich. Gesamthaft betrachtet fällt die Nähe der gemessenen Werte zu den testseitig gegebenen Normen auf. Während sich die meisten Daten vorwiegend im Normalbereich bewegen, fallen nur deren wenige bei einzelnen Kindern aus dem Rahmen. Diese Feststellungen bestätigen somit die von den befragten Patinnen gemachten Beobachtungen an den untersuchten Kindern. Diese seien nämlich nicht gesamthaft verhaltensgestört, sondern weisen nur vereinzelte Verhaltensauffälligkeiten in bestimmten Situationen oder Situationsveränderungen auf, wie sie sich z. B. bei Beziehungswechseln ergeben, während die Kinder in der stabilen Familiensituation unauffällig seien. Dies steht in Übereinstimmung mit O. Speck (1979, S. 5 f.).

Einschränkend müssen wir freilich bemerken, dass diese Schlussfolgerungen nur für die von uns untersuchten Kinder gültig sind, welche primär keine Behinderungen aufweisen. Zudem ist auch hier der auf Seite 53 erwähnte Rosenthaleffekt zu beachten. Dessen Anteil an diesen Ergebnissen ist kaum zu eruieren. Diese Ungewissheit zwingt uns, obige Daten und Aussagen mit einem Fragezeichen zu versehen.

3.932.4 Verhaltensentwicklung (Interpretation der Tabelle 3 im Anhang)

Die bis anhin ausgewerteten verbalen Tests, denen die Kinder unterzogen wurden, beziehen sich nur auf fiktive Problemsituationen und messen die Struktur sozialen Wertbewusstseins, d. h. die kognitive Erfassung sozialer

Wertbereiche. Es kann daraus nicht auf reales Handeln und Verhalten der Kinder geschlossen werden. Demzufolge befragten wir im Zeitpunkt der drei Kinderuntersuchungen die Heimerzieher auch über ihre Beobachtungen am realen Verhalten der untersuchten Kinder. Diese Verhaltensbeurteilung ergibt infolge der Subjektivität des Einschätzungsansatzes keine Möglichkeit eines Normvergleichs, ebensowenig sinnvoll wären Mittelwerte. Solche könnten nur durch ein eintrainiertes, für alle Probandenbefragungen einheitliches Team erbracht werden. Vielmehr kam es mir darauf an festzustellen, wie das Verhalten eines Kindes durch einen und denselben Erzieher am Anfang, in der Mitte und am Ende der einjährigen Untersuchungsperiode beurteilt wird und die Möglichkeit zu haben, die Beurteilungen miteinander zu vergleichen. Bei diesem Vergleich berücksichtigte ich nur die Unterschiede von 2 und mehr Punkten auf der Osgood-Skala im Total der Probandengruppe und schrieb die t-Test-Tendenz- und Signifikanzwerte nur derjenigen Variablen auf Tabelle 3 heraus, die tendenzielle oder signifikante Veränderungen ergeben und auf Tabelle 3 aufgeführt sind. Zudem schränkte ich die Liberalisierung der Tendenzwerte, wie ich sie aufgrund der Vollpopulation für die Testresultate anwandte, auf die Hälfte ein, d. h. auf Werte bis 0,1. Die übrigen auf Tabelle 3 eingetragenen Werte dienen lediglich Vergleichszwecken und werden nicht ausgewertet.

Wenn wir auf Tabelle 3 die Werte der einzelnen Variablen von einer Probandengruppe zur andern miteinander vergleichen, lassen sich folgende Feststellungen machen:

- in der Gruppe PK, der Kinder mit Patenkontakt, stellen wir auf dem 5 Prozent Signifikanzniveau im Verlauf des Untersuchungsjahres im Verhaltensbereich eine zunehmende Vergnügtheit sowie Merkmale grösserer Selbstbehauptung fest. Dies zeigt sich auch in Form von trotzigeren, weniger neurotisch-„braven“, in wütenderen und offeneren Missbehagensbezeugungen anstelle weinerlicher Rückzugsverhaltensweisen. Die Kinder dieser Gruppe fügen sich im Heim besser der Gleichaltrigengruppe ein und suchen bei ihr Hilfe. Diese Neigungen entsprechen weitgehend dem in der Kinderbefragung festgestellten verringerten Neurotizismus, der sozialen Vitalität und den Reaktionen im Sinne der Solidarität mit der Autorität.
- Die Kinder mit Elternkontakt neigen 1 Prozent signifikant zum Bluffen, zum Aufschneiden und Spielen des Helden, zur Missachtung fremden Eigentums mit Wegnehmen und Stehlen. Sie erscheinen ferner 5 Prozent signifikant nervöser, andererseits schwerfälliger und bewegungsärmer als in der ersten Untersuchung. Dies entspricht weitgehend dem

in der Kinderbefragung vorliegenden Befund, dass Kinder mit Elternkontakt weniger extravertiert sind, weniger sympathiemotivierte Bindung zeigen, autoritätsabhängiger und sozial unreifer sind, ferner geringere Soziabilität, grössere soziale Passivität, Desintegration und Unloyalität aufweisen.

- In Gruppe PEK, der Kinder mit Eltern- und Patenkontakt, neigen 5 Prozent signifikant dazu, sich zurückzuziehen und Hilfe zu suchen, während sie die Tendenz zeigen, ihre Zeit aktiv zu gestalten sowie sich ändern anzugleichen. Dies entspricht der in der Kinderbefragung festgestellten Autoritätsabhängigkeit, der egoistischen Motivation und der sozialen Passivität, widerspricht aber zum Teil der sozialen Reife und Solidarität gegen Autorität.
- In der Gruppe APS, der Kinder mit aufgelösten Patenschaften, erscheinen diese wie die Kinder der Gruppe 1 vergnügter geworden zu sein; sie tendieren jedoch zur momentan-vordergründigen Reaktionsweise, zur aktiven Freizeitgestaltung, bei der sie am liebsten zuhause sind. Ferner vermeiden sie aggressives Verhalten, ziehen sich lieber zurück und stellen ihre Fähigkeiten unter den Scheffel. Dies entspricht den bei der Kinderbefragung festgestellten Tendenzen zur sozialen Beweglichkeit und Aktivität, aber auch zur Desintegration und sozialen Vital schwäche im Bereich der Selbstbehauptung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Verhaltensveränderungen weitgehend mit den Bewegungen im Testbereich decken. Dabei scheinen sich die Normen und Werte kaum zu verändern. Sämtliche untersuchten Kinder scheinen sehr wohl zu wissen, „was sich gehört“, sie sind eindeutig gruppenbezogener als die „Normalkinder“, und sie weichen von deren sozialem Denken und Verhalten bis auf einzelne Ausnahmen nicht wesentlich ab. Demgegenüber zeigen sie in ihrer sozialen Entwicklung eine umso grössere Tendenz zur relativen Extremisierung ihrer Verhaltensweisen in gesellschaftlich unerwünschte Richtungen, je mehr sie zu ihren Eltern Kontakte und je weniger sie zu Paten Beziehungen und Bindungen haben. *Zehn Variablen bestätigen eine grössere Ich-Stärke der Patenkinder.* Patenkinder scheinen somit deutlich entwicklungsbegünstigter zu sein als Kinder mit ausschliesslichem Elternkontakt. Diese weisen 14 Variablen auf, die für eine Ich-Schwächung sprechen. *Damit kann bestätigt werden, dass Beziehungen und Bindungen, wie sie Patenschaften den Kindern bieten, für deren Persönlichkeitsaufbau entscheidend sind.* Desgleichen geht aus unseren Untersuchungen hervor, dass ein solcher Persönlichkeitsaufbau sich relativ unabhängig von der biologischen Verwandtschaft vollziehen kann. *Leib-*

liche Kindsmutterschaft an sich bietet keine Gewähr für persönlichkeitsfördernde Bindungen, besonders in Fällen gestörter Verhältnisse, wohl aber können ungestörte Ersatz-Beziehungen mit Bindungscharakter wie Patenschaften weit hilfreicher sein, um eine freie, sich selbst behauptende, sozial vitale Persönlichkeit zu entwickeln. Bindungen können also vor neurotizistischer Anpassung befreien.

3.932.5 Einfluss wesentlicher Erziehungsbedingungen auf die Entwicklung der untersuchten Kinder (zu Tabellen 4 und 5 im Anhang)

Nachdem wir die Probandengruppen bezüglich Einstellungs- und Verhaltensänderung miteinander verglichen haben, geht es nun darum abzuklären, welche Bedingungen innerhalb des Patenverhältnisses und des Lebenslaufes der untersuchten Kinder die festgestellten Entwicklungen entscheidend beeinflussen. Bevor wir die diesbezüglichen Ergebnisse interpretieren, sind einige *Hinweise auf die angewandte Methode* am Platz.

Aus dem Fragebogen für Heimerzieher und aus demjenigen für Paten habe ich die Variablen zu sogenannten Mengen zusammengezogen, welche Auskunft geben über

1. Beziehungswechsel des Kindes vor dem Heimeintritt
2. Beziehungswechsel im Heim
3. Patenschaftsbeziehungen
4. Gefühlslage der Paten
5. Erziehungsstil der Paten

Diese fünf Einflussgrößen (Hauptvariablen) verglich ich mit den selben Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Kinder in deren Probandengruppen während des Untersuchungsjahres mittels t-Test. Ich fragte mich also: wie wirken auf seiten der Kinder die Beziehungswechsel vor und nach dem Heimeintritt, wie die Patenbeziehung, die Gefühlslage der Paten und deren Erziehungsstil auf die festgestellten Verhaltensänderungen? Die Hauptvariablen unter sich weisen keine signifikanten, sondern nur sehr geringe Korrelationen auf. Die Einstellungs- und Verhaltensänderungen wurden lediglich auf ihre Extremisierung bzw. Neutralisierung hin in Richtung Durchschnitt und sozial erwünschtem Wert überprüft. Jene Variablen, die eine signifikante oder tendenzielle Veränderung aufwiesen, sind in den Tabellen 4 und 5 zusammengefasst. Die übrigen Variablen erbrachten keine als Tendenz zu wertenden Veränderungen. Dabei gilt es zu beachten, dass die an sich schon kleinen Probandengruppen (11 bis 16 Kinder) nochmals aufgeteilt wurden in je zwei Untergruppen. Dies vermindert die Aus-

sagekraft der errechneten einzelnen Grössen, verstärkte dafür den Wert signifikanter Vergleiche. Für die Berechnung der ersten zwei Hauptvariablen, welche die Beziehungswechsel betreffen, haben wir alle 48 Kinder einbezogen, für die drei weiteren nur die Kinder der Gruppen 1 PK, und 3 PEK.

Die folgende Übersicht zeigt die in der t-Test-Berechnungen verglichenen Variablen.

Hauptvariablen (Unabhängige Variablen)	mittels t-Test verglichen mit	abhängigen Variablen
	Code	
Beziehungswechsel vor dem Heimeintritt	TURBLEB	Neurotizismus
Beziehungswechsel im Heim	TURBHEIM	Extraversion
Patenschaftsbeziehungen	PSBEZ	Lügen
Gefühlslage der Paten	PSGEF	Soziale Motivation gemäss SMT
Erziehungsstil der Paten	ERST	Soziale Einstellung gemäss SET

Zu den Hauptvariablen wurden unabhängige Teilvariablen, d. h. Elemente der Menge in folgender Weise zugeordnet:

- *Beziehungswechsel vor dem Heimeintritt* = (Elternzivilstand + Mutterzivilstand + Vaterzivilstand + Scheidung + Wiederverbindung der Eltern) + Häufigkeit des Milieuwechsels + Häufigkeit des Heimwechsels + Alter des Kindes beim Verlassen der Eltern.
- *Beziehungswechsel im Heim* = Gruppengrösse + Erzieher-Kind-Verhältnisse + Anzahl bisher gehabter Erzieher + Erzieherwechsel im Untersuchungsjahr + Häufigkeit der Wegnahme der Kinder aus der Heimgruppe durch die Kindseltern und Wiedezurückbringen (ohne Ferien- und Wochenendaufenthalte, nur Heim-Aus- und Wiedereintritte).
- *Patenschaftsbeziehungen*: Patenschaftsdauer + Wunsch der Paten beim Heimaustritt (das Kind zu sich zu nehmen oder nicht) + Tragfähigkeitsbeurteilung durch Heimerzieher + Patenreaktion bei möglicher Auflösung der Patenschaft + Vertrauen der Paten + Ansprechform (Sie/Du) + Besprechen persönlicher Probleme + Hüten lassen + Freizeitsaktivitä-

- ten + Bedingungen zur Aufnahme des Kindes + Spontaneität des Kindes den Paten gegenüber + Zeigen auch schlechter Noten + Bereitschaft der Paten zum Pflegeverhältnis + zur Adoption + Mitnahme bei Evakuation.
- *Patenschaftsgefühle* = Geduld + Lenkung + Angst + Vertrauen + Liebe + Streit + persönliche Nähe + Besorgtheit + Neurotizismus der Paten + Lügenquotient + Extravertiertheit der Patin gemäss EPI und FDE.
 - *Erziehungsstil* = Direktive Einstellung der Patin gemäss FDE + Entscheidungskompetenz im Alltag (Essen, Kleiderkauf, Fernsehprogrammwahl durch Patin/Kind/alle) + Forderung der Selbständigkeit + Reaktionen autonome Verhaltensweisen des Kindes (3 Antworten).

Die Teilvariablen verwendete ich für Profile, deren linke Seite geringere emotionale „disturbance“ (Störung, Unruhe, Aufruhr) verspricht, also als positiver empfunden wird, während die rechte Seite eher Extremisierungen zu fördern scheint. So wurden die Antworten dem einen oder andern Pol oder der Mitte des Profils zugeordnet. Jede Zuordnung bedeutet einen Wertpunkt, z. B. wurde eine nicht direktive Verhaltensweise der Patin links in die entsprechende Kolonne eingeordnet und als ein Punkt gezählt, unabhängig davon, ob dieses Verhalten nun Resultat eines Tests oder Darstellung eines Einzelverhaltens sei, mit andern Worten: das Gewicht einzelner Aussagen wurde nicht gewertet, sondern lediglich die Anzahl analoger Aussagen addiert. Damit sind die Summen in ihrer Aussagekraft untertrieben, womit ich mich bei der Interpretation zwar auf der sicheren Seite fühle, die methodologische Fragwürdigkeit aber betonen muss. Da es mir jedoch nur um das Verhältnis zwischen der Anzahl z. B. nicht-direktiver und direkter Aussagen und Verhaltensweisen unter den gegebenen Bedingungen ging, nicht aber um deren Intensität, somit nur um ein numerisches, nicht um ein quantitatives Erfassen, lässt sich diese Zuordnungsweise als zwar nicht ideale, wohl aber als optimale vertreten. Nach der Zuordnung der Variablen wurden die Antworten durch den Computer den entsprechenden Hauptvariablen zugeteilt und in Tabellen ausgedruckt. Diese habe ich beim Mittelwert zweigeteilt (dichotomisiert) in die einzelnen Hälften; so habe ich z. B. die Menge der Kinder nichtdirektiver Patinnen verglichen bezüglich ihrer Entwicklungen im Bereich von Neurotizismus, Extraversion, sozialer Motivation, Einstellungen und Verhaltensweisen mit den Kindern direkterer Patinnen. Die auf solche Weise errechneten signifikanten und tendenziellen Daten bis zum Wert 0,1 sind auf den Tabellen 4 und 5 zusammengestellt.

Die *Interpretation der Ergebnisse* kann von vornherein dahin zusammengefasst werden, dass der Erfolg einer Patenschaft kaum von der Häufigkeit

früherer Beziehungswechsel abhängig ist, umsomehr jedoch von der aktuellen Patensituation hinsichtlich Beziehung, Gefühlslage und Erziehungsstil.

Betrachten wir im einzelnen die Kolonnen „Beziehungswechsel“ in den Tabellen 4 und 5 im Anhang, so fällt auf, dass grössere Häufigkeiten des Beziehungswechsels im Heim unter der Bedingung eines konstanten Bezugsverhältnisses (Patenschaft) auf die Entwicklung der Einstellungen und Verhaltensweisen des Kindes keinen extremisierenden Einfluss ausüben. Die Aussicht auf Fortschritte, welche das Kind während der Patenschaft machen kann, wird durch früher stattgefundene Beziehungswechsel nicht gemindert. Einzig das Niveau der Mittelwerte liegt in der Regel bei grösserem Beziehungswechsel leicht über jenem bei wenig Beziehungswechsel, beim Neurotizismus sogar recht ausgeprägt um drei Werte. *Häufige frühere Beziehungswechsel haben demzufolge zwar eine extremere Verhaltensweise und Einstellung zur Folge, verringern aber nicht die erzieherischen Erfolgschancen der Patenschaften.* Häufig „verschupfte“ Kinder sind etwas schwieriger, die Patenschaft erscheint für sie aber genau so hilfreich wie für Kinder mit weniger vorgängigen Beziehungswechseln. Starken Einfluss auf den Patenschaftserfolg scheinen, wie eingangs erwähnt, hingegen die aktuellen, situativen Bedingungen für das Kind in der Patenschaft zu haben.

Hat die Patenschaft wirklich Bindungscharakter, so weisen die Kinder der Gruppe 3 (Eltern- und Patenkontakt) eine signifikant abnehmende Gruppenabhängigkeit, wachsende egoistische Motivation, Einzelbezugsform, Beweglichkeit, Aktivität, Integration, Solidarität gegen Autorität und Freundlichkeit bei geringerer Ausrichtung auf sozial erwünschte Verhaltensweisen auf. Dies entspricht der von uns festgestellten verstärkten Ich-Werdung gegenüber der grösseren Gruppenbezogenheit der Heimkinder im Vergleich zur testseitigen Normalgruppe. Bei all den angeführten Entwicklungsveränderungen bewegen sich die Werte in Richtung Durchschnitt bzw. „Normalität“, teilweise aus anfänglich unter- oder überdurchschnittlichen Werten. Bei Kindern, die zu ihren Paten lediglich Kontaktverhältnisse haben, zeigt sich eine ähnliche Neutralisierung, freilich von zum Teil wesentlich extremeren Anfangswerten ausgehend. So verringert sich z. B. der Neurotizismus von überdurchschnittlich hohem Ausgangsniveau in Richtung auf den oberen Durchschnittsbereich und wächst die Sympathiemotivation (Bindung) von einem unterdurchschnittlichen zu einem durchschnittlichen Wert. Überdies verhalten sich Kinder mit blossen Kontaktverhältnissen zu Paten zunehmend wechselhafter, trotziger, dominanter, differenzierter. Dabei gilt es freilich zu beachten, dass sich die Kontakte im Untersuchungsverlauf zunehmend zu eigentlichen Bindungen ent-

wickeln und dass sich unsere Wertung auf die zeitliche Mitte der Untersuchungsperiode stützt. Ähnlich sieht das Bild im Bereich der Tendenzen aus, doch verzichte ich hier in Anbetracht der durch nochmalige Aufteilung verringerten Probandenzahl auf eine detaillierte Interpretation.

Kinder mit eher gelassenen Paten neigen zu grösserem Neurotizismus, zur Desintegration, aber auch zu grösserer sozialer Vitalität, während solche mit besorgten Patinnen, wenn diese zudem etwas ängstlicher sind, zu geringerem Neurotizismus, geringerer Extraversion, aber auch zu grösserer Autoritätsabhängigkeit, Soziabilität, Aktivität, Loyalität und sozialer Vitalität neigen. Dementsprechend tendieren Kinder gelassener Patinnen im Verhalten zu grösserer Wechselhaftigkeit, Rastlosigkeit, Lässigkeit, Wut, Fluchttendenz und Sprunghaftigkeit, während Kinder von besorgteren Patinnen beharrlicher werden, seltener zanken, differenzierter und ausgeglichener sind, jedoch auch eher kritischen Situationen ausweichen.

Der nichtdirektive partnerschaftliche Erziehungsstil der Paten zeigt eine Entwicklung zu geringerem Neurotizismus und Ranganspruch, aber auch zu geringerer Bindung (Sympathiemotivation) in Analogie zur gelasseneren Haltung der Patinnen. Direktiveres Erziehungsverhalten hat als Entwicklungstendenz eine grössere Integration, Extraversion, Individualmotivation und Passivität zur Folge, hingegen eine Verminderung des Einzelbezugs, der sozialen Erwünschtheit, der sozialen Beweglichkeit und Loyalität. Im Verhalten reagiert das Kind offenbar auf nichtdirektiven Erziehungsstil mit mehr Aktivität, Wechselhaftigkeit, Lässigkeit, Trotz, rauher Sprache, Angleichung, seltenerem Zanken und differenzierterem Verhalten.

Damit scheint sich zu bestätigen, dass Kinder nicht nur eines Bindungsverhältnisses bedürfen, sondern auch einer starken, zuwendend-besorgten Erziehungsform, die ihnen Halt gibt und auf der Basis einer nichtdirektiven Grundhaltung die Integration fördern hilft, also „strenge Liebe und liebende Strenge“ (vgl. P. Moor, 1969, S. 354 ff.), d. h. einführende Konsequenz aus innerer Disziplin ohne erniedrigende, direktive Dominanz.

3.94 Kapitelzusammenfassung

Trotz aller methodologischen Vorbehalte lassen sich vielleicht doch die folgenden Ergebnisse zur Diskussion stellen:

- Auch hier zeigt sich wieder, dass Heimkinder nicht von vornherein verhaltensgestört sind, wenn es unter ihnen auch Kinder *mit* – einzelnen – Verhaltensstörungen geben kann.
- Heimkinder scheinen in der Situation einer Normalfamilie, wie sie sie bei den Paten erleben, weit weniger oder gar nicht anders zu sein als

- „normale“ Kinder. Dies trifft vor allem dann zu, wenn sie ernst genommen, in ihrer Eigenart akzeptiert, gemüthhaft-warm geliebt und aufgenommen werden, wenn sie sich geborgen fühlen und wenn sie etwas wollen und sich freuen dürfen.
- Heimkinder, auch solche die als „verhaltensgestört“ bezeichnet werden, können unter bestimmten Umständen in den Patenschaftsbeziehungen mit den soeben erwähnten Qualitäten soviel inneren Halt und Stärkung ihres Ichs erfahren, dass sie bereits innerhalb der relativ kurzen Frist eines Jahres momentan deutlich weniger „neurotisch“ erscheinen als Kinder ohne Paten. Das heisst, sie fühlen sich angeblich weniger ungenügend, minderwertig, sie sind offenbar weniger empfindsam, grübeln und tagträumen weniger. Sie neigen zudem weniger zu Stimmungsschwankungen, depressiven Verstimmungen, zu Besorgtheit um die Gesundheit und zu Angst vor zukünftigen Ereignissen, zu innerer Unruhe und Nervosität, Erregbarkeit, Einschlafstörungen, Kopfschmerzen, Müdigkeit und Abgespanntheit.
 - Patenkinder tendieren anscheinend auch eher zur Freude an der Gesellschaft anderer, zu regem, heiterem Kontakt, zu Erlebnisdrang, Unternehmungslust und Unbeschwertheit, d. h. zu weniger gehemmter Extraversion.
 - Patenkinder erscheinen hilfsbereiter und bindungsfähiger, zeigen mehr Sympathie, Liebe und Mitgefühl, sind mehr auf Gruppen hin orientiert als Kinder, die lediglich Elternkontakte haben. Letztere werden autoritätsabhängiger und unterwürfiger.
 - Patenkinder neigen offenbar zu grösserer sozialer Aktivität, zu stärkerem Einsatz für Gruppentätigkeiten, zu Initiative und Begeisterung, zu Loyalität und Integration. Sie können sich also besser anpassen.
 - Patenkinder neigen zudem zu stärkerer Selbstbehauptung, sind vitaler, setzen sich selbstsicher und unbekümmert durch, setzen eigene Normen, solidarisieren sich mit der Autorität und bemühen sich um einen höheren Rang in der Gruppe.
 - Innerhalb konstanter Patenschaften zeigen sich innert 6 und 12 Monaten kaum abrupte Verhaltensveränderungen oder wesentliche Veränderungstendenzen wie etwa Regressionen. Die Entwicklung nimmt hier eher einen normalen Verlauf als ohne Patenschaft bei wechselnden oder turbulenten Beziehungen. Sie verläuft allgemein deutlich günstiger als in der Gruppe der Kinder mit blossem Elternkontakt oder aufgelöster Patenschaft.
 - Normen und Werte sind bei allen Gruppen unverändert vorhanden.

- Bei Übergang der Patenschaft in ein Pflegeverhältnis mit den selben Bezugspersonen zeigt sich mit wachsender Aufnahmebereitschaft der Paten:
 - eine starke Beruhigung, Ausgleichung, „Normalisierung“ des Verhaltens,
 - eine weniger extreme, neurotische, extravertierte oder narzisstische Verhaltenstendenz,
 - ein geringerer Lügenkoeffizient,
 - sozial freundlichere Einstellungen,
 - eine grössere Übereinstimmung der sozialen Motivationen mit denen der Probanden aus der „Normalpopulation“, also dem Durchschnitts-kind.
- Werden Beziehungsverhältnisse fluktuierend, d. h. schnell wechselnd, gestört oder abgebrochen, so entwickeln sich die Verhaltensweisen in sehr kurzer Zeit in Richtung Extremwerte, wie z. B. Neurotizismus, Extraversion, Aggression usw. und zu neuen Formen und Störungen. Dies zeigt sich umso ausgeprägter, je tiefer die Beziehung bzw. je tiefer die Beziehungsfrustration ist.
- Auch beim Wechsel von Elternersatzpersonen zeigen sich umso ausgeprägtere Extremisierungen von Verhaltensweisen und Gefühlslagen, je tiefer und bindungsähnlicher das Verhältnis war.
- Bei blossen Kontaktverhältnissen sind die Änderungen beim Wechsel der Kontaktpersonen gering(er). Dies gilt umso mehr, je mehr andere Beziehungen dominieren, also anderweitig Bindungen bestehen. Kontaktverhältnisse scheinen den Heimkindern lediglich ein Bild einer Familie zu geben, nicht aber eine Hilfe für die Überwindung von Beziehungsstörung zu bieten. Sie erscheinen einfach als weitere Besuchsmöglichkeit, ohne den Beziehungsstress stark zu vergrössern.
- Je oberflächlicher, seltener, kurzfristiger und gelegentlichmässiger Bezugspersonen im Beziehungsfeld dominieren, desto eher wollen die Kinder nicht zu den Kontaktfamilien, ja lehnen sie sogar ab, während keines der Patenkinder die Patenschaft ablehnte.

Aus all dem geht hervor, dass Patenschaften für die Bewältigung von Ich-Schwächen und Beziehungsstörungen, für die soziale Integration und Sozialisation (siehe S. 129) sowie für die „Neutralisierung“ extremer, auffälliger Verhaltensweisen hilfreich erscheinen und innerlich befreiend wirken. Es ist anzunehmen, dass sich dies auch auf die Leistungen etwa in der Schule positiv auswirken kann. Gelegenheits-Kontaktverhältnisse neben den Patenschaften schaden anscheinend nicht, sie werden aber oft als zu beziehungsbelastend von den Kindern abgelehnt. Patenkinder haben Ver-

trauen in sich und die Umwelt, entwickeln Autonomie, Initiative, Leistungsfähigkeit und Aktivität sowie eine klare Rollen-Identität, durch die sie sich mit ihrer Rolle eins fühlen. Sie weisen also jene Merkmale auf, die wir als bezeichnend für eine gesunde, freiheitliche Sozialentwicklung, für Reifung empfinden, während dies bei Kindern, die lediglich zu ihren Eltern auf Besuch gehen können, deutlich weniger ausgeprägt ist, ja gegen-
teilig sein kann. Oft belasten die Eltern das Patenschaftsverhältnis. Paten sind normale, beziehungsfähige Personen des Mittelstandes. Je tiefer ihre Bindung zum Kind ist, desto ausgeprägter erscheint dessen Ich-Stärkung. Aber auch je besorgter und partnerschaftlicher, konsequenter sich der Umgang der Paten mit dem Kind gestaltet, desto besser vollzieht sich dessen Ich-Entwicklung und damit auch die soziale Entwicklung. Dabei zeigte sich, dass die Paten kaum beraten oder finanziell unterstützt werden, sie verlassen sich auf ihren natürlichen, gesunden erzieherischen Menschenverstand, ein gesundes Gefühl, und sie lieben ihre Patenkinder wirklich. Genau das ist es, was die Heimkinder in allererster Linie brauchen.

4. Pädagogische Folgerungen und Hinweise für die Praxis der Erzieher, Versorger und Paten

Praktiker, besonders die hier angesprochenen, geben sich mit Feststellungen berechtigterweise oft nicht zufrieden. Sie wollen Hinweise auf zielorientiertes pädagogisches Handeln. Das kann Wissenschaft schwer leisten, ja stellt es vielfach in Frage, zurecht wie ich meine. Als Praktiker reizt mich dennoch der Versuch, die vielgewünschte Brücke von der Theorie her zu schlagen, auch wenn sie „wackelt“. Ohne sie wird wissenschaftliche Erkenntnis vom Praktiker leider oft abgewehrt, ja gar nicht gelesen.

4.1 Unmittelbare Konsequenzen

Vordergründig können wir aus der vorliegenden Untersuchung folgern, dass ähnlich wie die Pflegeverhältnisse auch die Patenschaften für die Heimkinder bessere Bedingungen für deren soziale Beziehung und Entwicklung schaffen können. Es bleibt eine offene Frage, wieweit auch depressive, narzisstische und Borderline-Störungen¹ gemildert werden. Jedenfalls müssen wir uns fragen, ob nicht vermehrt Patenschaften für Heimkinder geschaffen oder Taufpatenschaften reaktiviert werden sollten. Die vorliegenden Untersuchungen ergeben Richtlinien für die Auswahl geeigneter Patenpersönlichkeiten. Als Paten scheinen Personen in gut bürgerlichen Verhältnissen mit 1 bis 2 eigenen, etwa gleichaltrigen oder etwas älteren Kindern geeignet; zumindest sollten sich in der Nachbarschaft Kontaktkinder befinden. Zu Paten eignen sich Persönlichkeiten, die ausgeglichen und bindungsfähig sind und die sich dem Patenkind aus gesundem Gefühl, Gemüt und Verstand aufmerksam und haltgebend zuwenden. Ihr Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch eine partnerschaftliche, anerkennende

1 Ich-Schwäche bei innerlich chaotischen Gefühlen, mit primitiven extremen Denk- und Verhaltensweisen, die widersprüchlich, arrogant, unterdrückend herabmindernd sind und Beziehungen verhindern, selbst wenn sie gesucht werden. (Vgl. Anm. S. 29)

und konsequente Führung, die eingebettet ist in Liebe, Vertrauen und empathisches Verstehen, in liebendes Für- und Miteinandersein. Wieweit darüber hinaus Paten einer fachlichen Beratung bedürfen, hängt vom Ausmass der mit der Patenschaft einhergehenden Probleme zusammen. Beratung könnte auch dort hilfreich sein, wo sich Paten scheuen, danach zu verlangen. Es ist Wert darauf zu legen, auch die Versorger und Kindseltern für die Belange der Patenschaftsverhältnisse zu interessieren und sie auf diese vorzubereiten.

Wie aber müssten diese konkret aussehen, welche Ziele sollen sie anstreben? Diese Fragen und konkreten Folgerungen sehe ich subjektiv im weiteren Rahmen einer sozial und freiheitlich orientierten, partnerschaftlichen Auffassung der Erziehung mit dem Ziel der grösstmöglichen Reifung, Mündigkeit, Selbständigkeit und Fähigkeit zur Freiheit. Die Möglichkeiten dazu scheinen verschiedentlich beschränkt zu sein. Einzelne Menschen müssen sich zeitlebens anlehnen können und geführt werden.

Ich meine, wir können schwer normative Forderungen erheben, wie sie jede Führung erfordert, ohne den persönlichen, philosophisch-weltanschaulichen Hintergrund vorher anzudeuten. Ich möchte dies im folgenden versuchen, auch wenn Normationen problematisch sind. Für die pädagogische Praxis sind sie unerlässlich. Wir können uns nicht davor „drücken“, denn Entwicklung und Bewegung haben immer eine Richtung und eine Form. In der Erziehung werden beide durch Normen bestimmt, welche individuelle und gruppenspezifische Bedürfnisse in Einklang zu bringen haben.

4.2 Die reifende Persönlichkeit als Ziel pädagogischer Bemühungen

Ein Überblick über die in der Philosophiegeschichte auftauchenden Formulierungen von Erziehungs- und Bildungszielen lässt u. a. einen Grundtenor erkennen, der mit Thomas von Aquins Worten zusammengefasst lautet: „Erziehung ist Befreiung“ und in Platons Höhlengleichnis dargestellt ist. Ich fasse solche Befreiung auf als Überwinden von eigenen Beschränkungen, von Zwängen, Übeln des Schickals, der „Sünde und Verdammnis“ (Epikuräer, 306 v. Chr. gegründete Philosophenschule) und der materiellen Welt zum Mündigwerden und Reifen als meinem Wesen entsprechende, sittliche und schöpferische Verwirklichung eines geglückten Daseins im Sinne des Agathon. Dies in der Meinung, dass wir aus dieser letzten Seinsmöglichkeit, der geistigen und des Geniessen- und Leidenkönnens die wohlgehandelte Handlung tun können im Sinne der Arete, (meist unvollständig mit Tugend übersetzt). Eine solche Befreiung beinhaltet eine Ent-

wicklung zur innerlich selbständigen, selbstbewussten und weitgehend angstfreien Persönlichkeit, die über die geistigen und emotionalen Fähigkeiten zur Freiheit und zur Annahme des „Sich-Selbst-Überantwortetseins“ (Heidegger) verfügt. Solches Verhalten schliesst eine Urteilsreife ein, die individuelle und gemeinschaftliche Interessen objektiv abwägt. Voraussetzung hiezu ist eine sittliche, werdende, über Autoritäts- und Gruppenabhängigkeit hinauswachsende, aus sich selbst gewonnene Selbständigkeit mit bewusster, denkender und freier, aber integrierter Formung des persönlichen Lebens; eine das Selbst mit der Umwelt ausgleichende Formung, die nicht Vorurteilen und Modeströmungen unterliegt, sondern sich auf ein eigenes, selbst gewähltes Ziel hin entwirft und, die gesteckten Grenzen anerkennend, das bewirkt, was Leben letztlich sein kann. Diese Formung gründet auf einer einsichtigen, natürlichen Vernunft. Zusammen mit einer das Gefühl berücksichtigenden Haltung legt sie den Grundstein zu einer persönlichen Ethik (Sittenlehre), die sozial und individual orientiert ist. Ich meine eine Ethik, die den Logos, d. h. das Grundgesetzhafte, Weltvernunft, Idee und Sinn des Lebens erkennt, Situationen, Dinge, Aufgabe, Schicksal, Geschehen und das Weltganze aus sich selbst deutet, geistig erfasst und ins Dasein einbezieht so, dass jeder Mitmensch seinen Sinn selbst finden und in der Tat verwirklichen kann (vgl. S. 23).² Sie richtet das Wollen und Handeln auf ein Seinsollendes, das wertvoll ist und als solches erkannt wird. Den Kern der anerkannten Werte nennen wir Moral.

Unter dem soeben berührten ethischen Aspekt und im Hinblick auf die Sozialisierungsproblematik, auf die wir bald zu sprechen kommen, kann darauf hingewiesen werden, dass sich das Denken des reifen Menschen auf vier Ebenen vollzieht. Auf der ersten, der individualethischen denkt er aufgrund seines persönlichen Gewissens und seiner Werte. Auf der zweiten Stufe bezieht er die Gruppenethik (seine Umwelt) mit ein. In der weiteren, durch seine sozialetische Entwicklung bedingten, fühlt er sich für die Gesellschaft sozial verantwortlich. Er lernt schliesslich in grösseren Systemen denken und bezieht auf der vierten Stufe globalethische, systemrationale Aspekte mit ein. Er denkt und handelt z. B. ökologisch.

2 Bildhaft dargestellt finden wir dieses Persönlichkeitsbild in zahlreichen Portraits seit dem alten Ägypten und besonders wieder seit der Renaissance, bei denen Ideal und Wirklichkeit oft verschmelzen. Aber auch in der Literatur finden wir zahlreiche solche Ideale. (Ramses, Tutenchamon, Wagenlenker von Delphi, Apoll von Tenea, Donatello's Georg, Michelangelo's David, Raffaels Madonnen, die Bildnisse Memlings, van Eycks, Rubens', Rembrandts usw.; Dantes Beatrice, Lessings Nathan, Goethes Egmont, Schillers Tell, Marquis von Posa, Pestalozzis Gertrud, um nur einige zu nennen. (Vgl. dazu auch Goethes Faust I, Vers 1225 ff., und Aristoteles' Ethik.)

Die skizzierte sozialetische Reifung geht mit einer Disziplinierung des Ichs einher. Das Ich lernt dabei das Amorphe formen und die innere Natur beherrschen; zwar nicht durch deren Zerstörung, sondern indem es sie integriert im Wissen um ihren eigenen Ursprung. Vernünftiges Verhalten gewährleistet eine Sicherung gegen die Übermacht der äusseren und inneren Natur, z. B. des Es und seiner Triebdynamik, so dass „das Es Ich werde“, wie es Freud sieht.

Reifung vollzieht sich nach Gesetzmässigkeiten, die entwicklungspsychologisch zu erforschen versucht werden. Reifung ist Optimalisierung der verschiedenen Lebensbedingungen (Umwelt, Milieu, Erziehung usw.) mit den grundgesetzlichen und anlagebedingten Möglichkeiten der menschlichen Entwicklung. Idealistisch gesehen heisst dies, dass die Seele geistig Sinn erfasst, ihre Heimat im Reiche des Geistes sucht, eine Heimat, die dem Grad ihrer eigenen Vollkommenheit entspricht. Dabei geht es um ein harmonisches Wachsen von innen sowie ein Aufnehmen und innerliches Verarbeiten und Assimilieren an das, was uns von aussen begegnet, aber auch um ein dauerndes Angleichen der Umwelt an sich selbst als ein Akkommodieren unter permanenter Ausgleichung (equilibration; J. Piaget). Solches kann zum Genuss der Musse führen. Dazu ist eine letztlich ästhetische, gelöste, das Da-, Hier-, So- und Jetztsein bejahende Atmosphäre der Innerlichkeit, Beschaulichkeit, der Begegnung und der Gemütspflege nötig, welche Sinnerfüllung und inneren Halt, Heiterkeit, Güte und innere Freiheit, Toleranz gewährt. Dies ermöglicht jene emotionale Stabilität, jene Liebe und Herzlichkeit, die erbaut und uns „aufstellt“. Eine solche Atmosphäre öffnet soviel Raum für Freiheit und Beziehungen, wie der Mensch und die Gemeinschaft ertragen und für die Entwicklung und Verwirklichung ihrer innewohnenden Kräfte benötigen. In einem solchen Feld freier Beziehungen findet der junge Mensch zum Du und dadurch zu sich selbst, zum Kern seiner Persönlichkeit. In seinem Verhalten finden Ober- und Tiefenperson, Vorder- und Hintergrund Übereinstimmung, was wir von aussen betrachtet als echt, getreu und wahr empfinden. Das Kind, der Jugendliche, der Erwachsene lernt zu sagen: „Ich denke, werte, will, handle (cogito, aestimo, volo, ago).“ So findet er zur Integration und zur Integrität, er will, was er soll, handelt also sittlich im Einklang mit dem Logos. Integration erfordert eine Erziehung im Rahmen der gesellschaftlich bedingten Kultur, der „Summe der Selbstverständlichkeiten in einem Gesellschaftssystem“ (P. Hofstaetter, 1966, S. 93). Diese ist bei uns antik und christlich sowie ethisch, wissenschaftlich, auch tiefenpsychologisch und durch die Künste geprägt. Letztere beziehen das Hand-Werk und das Können mit ein. Ausbildung vermittelt dieses Können der Kulturtechni-

ken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen usw., als technae, als Instrumente, als Mittel zur Selbsthilfe und damit zur Weltoffenheit. Welt kann dadurch und mit dem Wissen um diese Zusammenhänge differenziert wahrgenommen, strukturiert sowie bewältigt und gestaltet werden. Somit wird Ausbildung zur Bildung als ein selbsttätiges, spontan-freies, gemüthafes und geistiges Gestalten aus eigener Gesetzlichkeit. Dabei gilt es, durch teilweisen Triebverzicht die „Wildheit“ zum Nutzen einer sittlichen Persönlichkeit und der Gemeinschaft zu kultivieren. Widerstrebende, polare Kräfte gilt es auszutragen und als vielleicht zusammengehörend zu erkennen und zur produktiven Synthese zu vereinigen wie die Pole beim Magneten. Schuld, Reue, Scham kann der so Gereifte gelassen auf sich nehmen. Er braucht diese Erlebnisse nicht durch Erniedrigung des Mitmenschen zu verschieben. Vielmehr wird sich der reifende Mensch gerade durch Krisen erneuern und daran wachsen können. Es wird ihm möglich, zu sich selber und zur Situation zu stehen, ohne zu Abwehr und Widerständen greifen zu müssen. Dies befähigt ihn zu Entscheidungen aus echter Tiefe und natürlichem Schwung. Er ist frei, seine Gefühle ansprechen zu lassen, ihre Empfänglichkeit als lebendige Innerlichkeit und innere Anteilnahme zu empfinden. Dadurch wird jenes Erfülltsein möglich, das im Gleichmass des Lebensrhythmus, in kultivierter Affektivität und Befriedigung der Antriebe zum Ausdruck kommt und erzieherisch so bedeutsam ist.

4.3 Pädagogische Mittel zur Reifung und Sozialisierung der Persönlichkeit

„Der Mensch soll durch Erziehung aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit herausgebracht werden und lernen, sich selbst fortzuhelfen.“

(G. E. Lessing, 1780)

Unter *Pädagogik* fassen wir alles zusammen, was die „Wandlungsfähigkeit der menschlichen Natur in Richtung auf Kultur beeinflusst, alle Veränderungen, denen der Mensch während seiner Entwicklung und Entfaltung vom Kind zum Erwachsenen unter dem Einfluss der Erziehung und Sozialisation nicht nur unterliegt, sondern deren er auch fähig ist. . . damit er zu sich selbst kommen und mündig werden kann“ (H. Roth, 1971³, S. 19).

Pädagogik umfasst somit Erziehung sowie Bildung durch Sozialisation und Ausbildung. Sie fragt durch ihren philosophischen Ansatz nach der Sinnbestimmung, dem Ziel der menschlichen Erziehung und Bildung. Sie forscht aber immer mehr auch empirisch, d. h. praktische Erfahrungen strukturierend nach den Formen, Mitteln und Wegen, die vom psychologisch erhellten Gegebenen zum philosophisch-religiös geforderten Aufgegebenen, zum Gesollten führen. Dabei untersucht sie unter anderem Ursachen und Wirkungen verschiedener Verhaltensformen im Umgang mit Heranwachsenden. Das ist mehr als nur Erziehung. Die Pädagogik schliesst auch alle nicht absichtlichen und nicht planvollen Massnahmen der Umwelt mit ein wie zufällige Ereignisse, Einflüsse von Nichterziehern, von Gruppenprozessen wie auch von der Gestalt des Lebensraumes.

Pädagogik steht mit ihren Einzelformen wie Bildung, Ausbildung, Erziehung usw. im Rahmen anderer Wissenschaften und ihrer Wirkungsbereiche, die sie beeinflussen: Religion und Philosophie mit ihren Teilbereichen Anthropologie, Ontologie, Ethik, Ästhetik, Sprachwissenschaft und Logik bestimmen teilweise das Ziel der Pädagogik und die Mittel. Dazu kommt der Einfluss der Kunst. Sie macht Wesen und Bedingungen des Menschen in der Welt geistig und emotional erfahrbar. Ökonomie, Rechts- und Naturwissenschaften sowie Medizin erhellen Bedingungen und Funktionen des Lebens. Psychiatrie, die sich mit der kranken Seele und ihres Geistes auch medizinisch befasst, erläutert im Verbund mit der Psychologie wie diese die inneren Gesetzmässigkeiten der menschlichen Seele. Die Sozialpsychologie erforscht jene des Menschen in der Gruppe, die Lernpsychologie jene der Verhaltensänderungen durch Lernen, die Entwicklungspsychologie den Ablauf der Entwicklung und ihrer Beeinflussung, die Tiefenpsychologie versucht die Grundstrukturen zu erklären.

Der Pädagogik geht es darum, mit dem psychologischen Wissen über die Eigenarten des Menschen und seiner Bedingungen, von seinem Ist-Zustand eine Brücke zu bilden zu individuell, religiös-philosophisch zu bestimmen den Soll-Lagen, zu Zielen menschlicher Entwicklung. Theorie als Strukturierungsversuch gesammelter, empirisch-praktischer Erfahrungen und Praxis als Anwendung und Erprobung zielorientierter Theorie bedingen und bestätigen sich bestenfalls gegenseitig. Diesem Brückenschlag ist das Kapitel 4.4 gewidmet.

Pädagogik lehrt auch, wie Inhalte, Werte und Normen der Wissenschaften und Kultur für ihre Belange vermittelt und verwertet werden können. Sie bedient sich dazu der Bildung. Bildung ist das dem jeweiligen Individuum angepasste Werkzeug für Vermittlung von Kultur. — „Denn der sich gesund entwickelnde, funktional leistungsfähige, sozial angepasste Mensch

ist noch nicht der gebildete Mensch. Ihm fehlt der inhaltsbezogene und gehalterfüllte geistige Horizont, der ihn zu einem geistigen Partner in der Kultur- und Bildungsgemeinschaft seiner Zeit und seiner Welt macht. . .“ „Der gebildete Mensch ist vielmehr der an Wissenschaften und Künsten gebildete Mensch, derjenige also, der in Kommunikation mit dem geistigen Leben seiner Zeit, ihrer Überlieferung und Gegenwart steht und mit ihr produktiv und kritisch zu leben imstande ist“ (H. Roth, 1971³, S. 24), der also ichstark, reif, mündig und frei sich selbst erkennt und ist. (Es würde hier zu weit führen, die philosophischen Aspekte der Freiheit zu behandeln.)

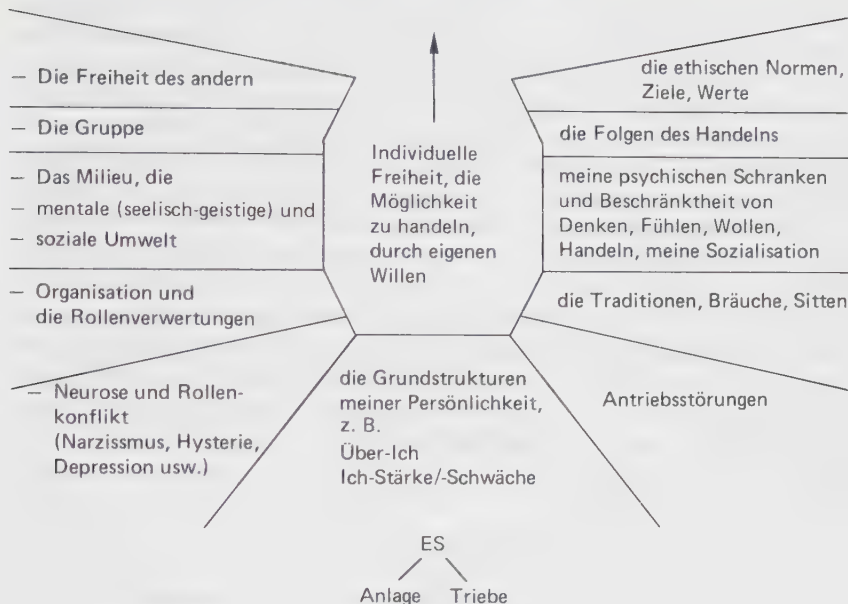
Sich selbst werden heisst für den einzelnen Menschen sich befreien, sich frei fühlen von den Zwängen seiner selbst und des Schicksals. Dies setzt voraus, dass wir „die Kultur des Vermögens, die Ausbildung der Talente, die Kultivierung von Anlagen besitzen, die als solche ein Akt der Freiheit des handelnden Subjektes sind“ (I. Kant, 1785, zit. bei H. G. Gadamer, 1962, S. 8). Je mehr wir über dieses Vermögen verfügen, umso eher können wir wollen und den Willen verwirklichen. Solche Kultur umfasst aber auch „etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühl des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindungen und den Charakter ergiesst“ (F. Hegel, 1832, S. 41).

Diese ausgleichende Funktion der Bildung, basierend auf der Ich-Stärke, wirkt ebenso auf die Gruppe. Der Gebildete kann sich hier besser einordnen. Bildung ist deshalb mehr als Kultivierung, „sie ist Erhebung zur Allgemeinheit, also eine menschliche Aufgabe“ (H. G. Gadamer, 1962, S. 8).

Der Gebildete erkennt und anerkennt die Grenzen der Freiheit und somit auch die Beschränkung der eigenen Freiheit. Das Schema zeigt die Gegebenheiten und Faktoren, welche die individuelle Freiheit und die Handlungsmöglichkeit einschränken.

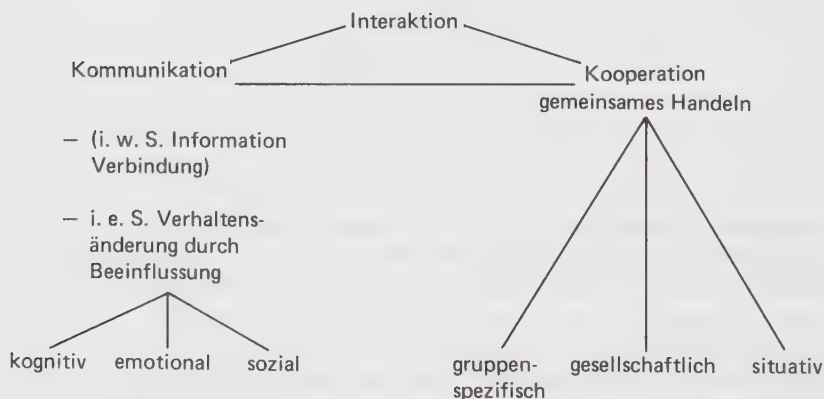
Diese Beschränkungen lernt der Gebildete anzuerkennen durch die Prozesse und Bedingungen, die nötig sind, um sozial zu werden, also durch die *Sozialisierung* (siehe S. 113). Das Ausmass der freien Verwirklichungsmöglichkeit wird durch interpersonale Beziehungen und den Prozess der Sozialisierung geregelt. Umgekehrt sind für die optimale Entwicklung der Ich-Steuerung die mitmenschlichen Beziehungen und die Sozialisationsbedingungen wesentliche Bestimmungsgrössen. Mitmenschliche Beziehungen verlangen, die Grenzen des individuellen Freiheitsraumes anzuerkennen, was letztlich demokratisches und soziales Verhalten ermöglicht.

Freiheit ist beschränkt, z. B. durch:



Es erscheint zweckmässig, auf einige Begriffe des Sozialisierungsprozesses einzugehen. Unter *Interaktion* verstehen wir „eine Reihe von Handlungen (Pro-aktionen und Re-aktionen) zweier und mehrerer Personen „mit gegenseitiger Beeinflussung auf der Basis eines Symbolsystems, meist der Sprache, aber auch der Gestik, Mimik, des Tuns an sich“ (H. Fend, 1971⁴, S. 198). Dieser eigentliche Vorgang der Informationsübertragung, (zum Teil mit Verkündigungscharakter und absichtlichem Gerichtetsein) sowie die Inforamtionsspeicherung durch Sprache, Schrift, Bild, Ton, Lochkarten- und andere Aufzeichnungen haben den Zweck wechselseitiger Mitteilung. Diese Informationsübertragung sowie jede Form des Verhaltens, die eine Botschaft vermittelt und von anderen wahrgenommen wird, die dazu notwendige Verbindung und die damit verbundene Bildung sozialer Einheiten wie z. B. der Ich-Du-Beziehung nennen wir *Kommunikation im weiteren Sinn*. Als *Kommunikation im engeren Sinn* bezeichnen wir „jede merkbliche Verhaltensänderung und Mitteilung, intentional (zweckbe-

stimmt) oder nicht, gerichtet oder nicht gerichtet, mit deren Hilfe eine oder mehrere Personen die Wahrnehmung, Gefühle, Gedanken oder Handlungen einer oder mehrerer anderer Personen mit oder ohne Absicht beeinflussen können" (R. Spitz, 1972³, S. 145). Dieser Kommunikationsprozess vollzieht sich einerseits inhaltlich auf der kognitiven Ebene – Wahrnehmung, Verstehen und Produzieren von Zeichen (Sprache) – andererseits durch Beziehung auf sozialer und emotionaler Ebene. Durch beide vollziehen sich Sozialisierung, Enkulturation (S. 113), Ausbildung sowie Erziehung und damit Bildung. – *Kooperation* ist jene „besondere Form der sozialen Interaktionen, die gemeinsames Handeln unter gemeinsamen Zielsetzungen umfasst und auf einem symmetrischen Kommunikationsgeschehen aufbaut. Sie setzt folgendes voraus: Die Existenz einer Gruppe, Rollenübernahme, Verständigung über Verhaltensregeln und Zielsetzungen, sowie Bedingungen und Beziehungen der Gleichheit in der Gruppe (L. Liegle, 1972, S. 285). Dabei unterscheiden wir situative, gruppenspezifische und gesellschaftliche Kooperationen.



Kooperation und Kommunikation sind in der praktischen Pädagogik gleichermaßen bedeutsam, d. h. gemeinsames Tun ist ebenso wichtig wie das Gespräch.

Unter *Sozialisierung* verstehen wir innerhalb der Sozialisation den Prozess des Lernens normkonformen Verhaltens. In diesem internalisiert³ der Mensch Standards von Motiven, Normen, Werten, Inhalten, Vorstellungen, Einstellungen. Ebenso nimmt er zugewiesene wie zu erarbeitende Rollen, Rollenerwartungen auf, die für das Funktionieren eines sozialen Systems notwendig sind, sowie Verhaltensmuster der Gruppe(n), der oder denen er angehört. Dies geschieht durch Sozialisation, d. h. durch sozio-kulturelle, sozio-ökonomische und sozio-ökologische Beeinflussung eines sozial differenzierten Umfeldes und durch Interaktionen mit seinen sozialen Partnern, also durch soziales Lernen ihrer Verhaltensweisen und Verhaltensstile. Damit werden Organismus und Persönlichkeit durch Erziehung in ein soziales, durch Enkulturation in ein kulturelles und sittliches Wesen umgewandelt, dessen Verhaltensbereitschaften mit den Erwartungen der Erzieher, der Mutter als Vermittler zwischen den sozialen Systemen, besser übereinstimmt (vgl. H. Fend, 1971⁴, S. 39–44). Diese Prozesse des Lernens und der Identifikation sind durch die Familie, die „Sozialisations-Agentur“ weitgehend strukturiert. Dadurch lernt das Kind in seiner Gesellschaft zu leben und auf diese zurückzuwirken. E. M. Wallner (1970, S. 68) und E. H. Erikson, (1971⁴) sehen in der Sozialisation, der Wirkung des Determinantengefüges, d. h. der die Entwicklung bestimmenden Faktoren auf die Sozialisierung, zusätzlich den Aufbau der Ich-Identität.

Unter *Enkulturation* verstehen wir das „Lernen der Kulturmuster, des (kulturellen) Wert- und Normensystems, der kulturspezifischen Gefühlswelt“ (H. Fend, 1971⁴, S. 44). Das sind die „kulturspezifischen Veränderungen von Individuen“, ist die Lebensführung. Die Dispositionen und die zu übernehmenden Verhaltensweisen werden in den formellen und informellen *Rollen* umschrieben. Rollen werden als jene Normen, Vorstellungen, Einstellungen, Formen des Verhaltens, Rechte und Pflichten verstanden, welche um Positionen gruppiert sind. Positionen sind Stellungen in Gruppierungen, Gruppen oder Klassifikationssystemen (vgl. H. Fend, 1971⁴, S. 52).

Die *Ausbildung* dient der zielgerichteten Entwicklung von spezifischen Fähigkeiten, z. B. Lesen, Rechnen, Denken, Sprechen, Handwerken. Sie steht teilweise im Dienste der Sozialisierung und damit der Enkulturation, der Erziehung und Bildung.

3 Internalisierung: Normen als gültig in sich aufnehmen und verarbeiten.

Erziehung ist ein Prozess sozialer Interaktion, der zur Sozialisierung des heranwachsenden Menschen führen und ihm ermöglichen soll, Autonomie und Initiative, Engagement, Verantwortung, Reife und Mündigkeit, Integrität und Identität zu erreichen. Wir meinen damit „absichtliche und planvolle Massnahmen, formelle und informelle, zielgerichtete Handlungen, durch die Erwachsene mittels Interaktionen mit Heranwachsenden in den Prozess des kindlichen Werdens einzugreifen versuchen, um Lernvorgänge zu unterstützen oder in Gang zu bringen, die im Kind zu Dispositionen und Verhaltensweisen führen, welche von den Erwachsenen als wünschenswert angesehen werden“ (W. Brezinka, 1952). Sie ist „der durch die Kontrolle ihrer Wirkung ständig zu erneuernde Versuch, aus erzieherischer Liebe und durch sie auf die heranwachsende Generation steuernd und regulierend einzuwirken“ (H. Roth, 1971³, S. 83). Alles pädagogische Tun und Lassen zielt aber letztlich auf Werthaltungen, die sich in Normen manifestieren, und leitet sich von diesen ab. Pädagogik lässt sich aber immer nur über Beziehungen verwirklichen.

4.4 Beziehung als Brücke zwischen Ist- und Soll-Lage, auf der sich Pädagogik vollzieht

4.41 Die Beziehung als Mittel der Wertvermittlung

Die Darstellung der Einflussgrößen menschlicher Entwicklung bestätigt auf psychologischer Ebene die philosophische „Ansicht“, dass der Mensch als „offenes Wesen“ (A. Portmann, 1956, S. 65) den Einflüssen der Welt ausgesetzt ist. Diese Offenheit ermöglicht es dem Kinde, sich in der Begegnung mit der Welt und den Mitmenschen, dem Du, zu bilden und sich auszudifferenzieren im Sinne M. Bowens in Richtung eines höheren Ichs (siehe S. 23 f.). Je mehr wir auf unser Eigenwesen beschränkt bleiben, umso eher laufen wir Gefahr, unwirklich, weltfremd, menschenscheu zu werden. Der Mensch kann offenbar erst durch Beziehung, Kommunikation, Sprache und Geschichtlichkeit seine spezifisch menschliche Wesensart entwickeln. Dies wird erwiesen durch die Erfahrungen mit den „wilden Kindern“ (Enfants sauvages, vgl. L. Malson, 1972). Eine optimale Entwicklung ist nach R. Spitz, 1974, H. E. Erikson 1974⁵ u. a. dem Menschen erst dadurch möglich, dass er sich durch Kommunikation, Dialog und Beziehungen dem Menschen, der Welt und den Dingen zuwenden lernt. Diesem tiefenpsychologisch zentrierten Aspekt in der Ich-Entwicklung stellen J. Piaget (1973, S. 97 ff.), kognitionspsychologisch und

P. R. Hofstaetter, 1966, sozialpsychologisch analoge Festellungen zur Seite. Auch bei A. Adler, 1927, deuten der Begriff des Gemeinschaftsgefühls und jener des Minderwertigkeitsgefühls auf die primäre Gemeinschaftsbezogenheit des Menschen hin. (Vgl. auch J. H. Pestalozzi: Nachforschungen, 1797, Krit. Ausg. Bd. 12).

Dabei gewinnt die verbale Sprache und ihre Entwicklung als „Vehikel“ des Denkens (vgl. B. L. Whorf, 1963) und des Fühlens, als Tonträger, als präzises, strukturiertes Zeichen- und Regelsystem zentrale Bedeutung. Andere Kommunikationsweisen und -systeme wie etwa der bildnerische, musikalische oder motorische Ausdruck werden dadurch in ihrer Bedeutung nicht geschmälert. Sie ergänzen vielmehr die Verbalsprache durch andere Ausdrucksmöglichkeiten auf der Ebene der *langage*⁴ (F. de Saussure, 1967² (1916), S. 9 ff., 17).

Beziehungsgestörten fehlt oft nicht nur das Feingefühl für metasprachliche, konnotative⁵ Äusserungen, sondern auch ein elaborierter, d. h. ein hochentwickelter, reicher Sprachcode, der eine differenzierte Ausdrucksweise erlaubt. Demzufolge benützen Beziehungsgestörte vermehrt primitive Ausdrucksformen, wobei die unkoordinierten, diffusen Körperbewegungen sowie die Lautstärke anstelle eines differenzierten akustischen Ausdrucks dominieren.

Welcher Träger sich Kommunikationsbedürfnisse auch immer bedienen, meist wird damit ein Weg zum Du gesucht, der gleichzeitig frei und offen werden lässt für das Wir. Erst die Bindung als tiefste Form der Beziehung des Kindes mit der Mutter und die schrittweise Befreiung aus dieser Bindung ermöglichen ein freies Ich, wie J. Bowlby (1975, S. 188 ff.) feststellte.

4 „Parole“ meint die gesprochenen Aussagen an sich, „Langue“ deren Bedeutung im Sprechzusammenhang, die Sprache als System, „Langage“ das, was zwischen den Zeilen steht, die Aura auch des Dichterischen, Künstlerischen, die Fähigkeit, sich „sprachlich“ auszudrücken in der Rede.

5 Konnotation ist das, was wir an Einstellungen und Gefühlen zwischen den Zeilen und Worten etwa im Ton mitteilen, aber auch mit der Situation, in der wir etwas sagen.

4.42 Die Bedeutung des Emotionalen in der Beziehung

Gefühle teilen wir oft nichtsprachlich in Ton und Körperausdruck mit. Haltung, Geste, Mimik drücken Liebe, Zuneigung, Anerkennung, aber auch Hass, Ärger, Ablehnung und Distanz aus. Wir begleiten das, was wir aussagen, das Denotative, mit dem Wie unserer Aussagen, dem Konnotativen, den „Ober- und Untertönen“. Bei unechten Aussagen stehen das Wie und das Was der Äusserungen miteinander im Widerspruch. So denken wir gegenüber unwillkommenen Gästen: „Die haben uns noch gefehlt!“, begrüßen sie jedoch aus Anstand auf der Inhaltsebene mit „das ist schön, dass Ihr vorbeikommt“ und bringen wohl mit dem Tonfall auf der Beziehungsebene bewusst oder unbewusst doch unser Missfallen zum Ausdruck. Der Rezipient, Empfänger, empfindet meistens diese mangelnde Entsprechung und wird ob solcher Widersprüchlichkeit misstrauisch. Derartige Inkongruenzen (mangelnde Übereinstimmungen) von personalem Vorder- und Hintergrund werden allerdings häufiger unbewusst als bewusst empfunden. Das Gefühl positiver emotionaler Zuwendung, der Wärme, Liebe und Geborgenheit, des Akzeptiertseins und empathischen Verstandenwerdens kommt demgegenüber erst in einem Klima der Echtheit, der Kongruenz und des emotionalen Gleichgewichts zustande. Zur Schaffung einer derartigen Atmosphäre bedarf es des persönlichen Engagements und der inneren Anteilnahme. Das Konnotative in der Kommunikation, die „Aura“, die im Gespräch, in der Begegnung, in der künstlerischen Aussage mitschwingt, ist ein wesentlicher Grundstein für eine hilfreiche Beziehung und einen fruchtbaren Dialog. Dieser Dialog ermöglicht erst die Teilnahme am Fühlen und Wollen anderer. R. Spitz, 1976, hat die Bedeutung der Kommunikation im Dialog und des Dialogs in der Kommunikation für die Entwicklung des Ichs und damit des Selbstwertgefühls und der Persönlichkeit betont. C. R. Rogers, 1973 und 1976, hat aber schon 1937/38 in „Clinical Treatment of the Problem Child“ eine Beziehungstherapie dargelegt und in seinen Werken die Empathie und Aura betont. (Vgl. Kapitel 4.725, S. 137) Besonders erwähnt er seine Bemühungen, um Menschen von ihrer devianten (abwegigen) Natur und ihrem ebensolchen Schicksal zu befreien. „Der Vollendete verhilft allen Wesen zu ihrer Freiheit. . . , durch seine Einheit zu ihrer Einheit, Er macht ihr Wesen und ihre Bestimmung frei. . . (Lao-tse, chinesischer Philosoph 604–520 v. Chr., zitiert in Rogers, 1980, S. 195). Dialog und Erziehung in und aus solcher Einheit geschieht aber hauptsächlich in der Familie.

4.5 Pädagogische Folgerungen und Hinweise für die Familie

4.51 Die Bedeutung der Familie für die individuelle und soziokulturelle Entwicklung der Persönlichkeit

Wenn wir die bisherigen Folgerungen aus den Untersuchungen erweitern, wissend, dass die Entwicklungsbewegungen in der Verbundenheit mit „Eltern“ sowohl strukturell, handelnd, sprachlich als auch räumlich entstehen, gilt es, sich der Familie, d. h. auch ihren Substituten wie Paten, zuzuwenden. Sie bildet die fundamentalste Voraussetzung, damit die vorhin skizzierten pädagogischen Mittel überhaupt richtig eingesetzt werden, dass das Ziel pädagogischer Bemühungen erreicht wird und die Beziehungsbrücken gebildet werden können. Die Bedeutung der Familie für den Aufbau der Persönlichkeit des Kindes ist unbestritten, auch wenn die Ansicht über die Familie und die Familie selber im Wandel begriffen sind. Normalerweise vollzieht sich der Entwicklungsprozess des Kindes unter der Erziehung der leiblichen Eltern. Wo aber infolge Versagen oder Auflösung der Kernfamilie eine Ersatzfamilie die erzieherische Aufgabe übernimmt, wie in unseren Patenschaftsverhältnissen, gelten natürlich auch für sie Qualitätsansprüche, die an die innere Verfassung einer Familie zu stellen sind. Eine Ersatzfamilie kann sogar zur Primärgruppe werden, wenn sie ein Kleinkind sehr früh aufnimmt, noch ziemlich ursprünglich dessen Entwicklung bestimmen kann und das Kind in ihrer Atmosphäre die „zweite Geburt“ als sozial-kulturell wachsende Persönlichkeit erlebt. Jedenfalls ist es nicht unbedingt die Blutsverwandtschaft, welche bestimmt, wer „Vater“ und „Mutter“, welches die „Eltern“ des Kindes sind. Vielmehr kommt es darauf an, ob die familienbildende Kleingruppe, zu der das Kind gehört, den pädagogischen Auftrag zu erfüllen vermag und die hierfür erforderliche Funktionstüchtigkeit aufweist.

Wenn wir im folgenden kurz auf die Beschaffenheit des innerfamiliären Raumes eingehen, auf welche das Kind für eine normale Entwicklung oder die Korrektur einer bereits bestehenden Störung in seiner Persönlichkeitsentwicklung angewiesen ist, so haben wir stets beides im Auge: die Kernfamilie im Normalfall und die Ersatzfamilie im Rahmen pädagogischer Hilfsmassnahmen wie derjenigen der Patenschaft. Wie schon im ersten Teil unserer pädagogischen Folgerungen legen wir den Hauptakzent absichtlich eher auf einen idealen Sollzustand der Familie in der Meinung, dass die Beschreibung dessen, wie es idealerweise sein sollte, am ehesten Richtlinien und Orientierungshilfen abzugeben vermag. Wie die realen Verhältnisse beschaffen sind, wurde ja bereits im Untersuchungsteil dargelegt.

Die Familie hat verschiedenartige Qualitäten aufzuweisen oder anzustreben, um den pädagogischen Auftrag erfüllen zu können. Für das Kleinkind, das ganz auf Geborgenheit angewiesen ist, ist die Intimität der bergenden Kleingruppe wohl das entscheidende Element, während die spätere Entwicklung mehr und mehr sozialisierende Funktionen verlangt. Die Bedeutung verschiebt sich also von der emotionalen Binnenlage über das normen- und wertvermittelnde Rollensystem gemäss einer inneren Ordnung bis zur optimalen Förderung der Sozialisierung nach aussen, damit sich das Kind mit dem Älterwerden in andere, grössere Gruppen und schliesslich in die Gesellschaft zu integrieren vermag. Indem eine derartige familiäre Entwicklungsförderung einerseits das reife, selbständige Individuum zum Ziele hat, (wie bereits im Abschnitt 4.2 dargestellt) andererseits dessen Sozialisierung und gesellschaftliche Integration, lassen sich in den folgenden Ausführungen die Dialektik d. h. die Gegensätzlichkeit von Individuum und Gesellschaft nicht übersehen und eine gewisse Vermischung psychologischer und soziologischer Ausdrücke nicht vermeiden.

4.52 Qualitative Kriterien der Familie

„Es ist die heilige Muttersorge, es ist die instinktartig in ihm (dem Säugling) belebte Aufmerksamkeit auf augenblickliche Stillung jedes Bedürfnisses, . . . was wir bei ihm als die erste, aber wesentlichste Vorbereitung und Anbahnung *des* Zustandes anerkennen müssen, in dem sich die sinnlichen Keime des Vertrauens gegen die Quelle dieser Befriedigung und mit ihnen die ersten Keime der Liebe zu derselben entfalten; und es ist in der Belebung dieser ersten sinnlichen Keime des Vertrauens und der Liebe, woraus auch die ersten sinnlichen Keime der Sittlichkeit und der Religiosität hervorgehen und sich entfalten“ (J. H. Pestalozzi, 1826, Bd. 28, S. 62). Diese Gedanken nehmen vorweg, was die spätere Psychologie über die Dyade, die Zweiheit Mutter-Kind, über die *Mutter-Kind-Symbiose*⁶ lehrt. Es kommt uns hier nicht so sehr auf die Interpretation und Anwendung genetischer Konstruktionen an, als vielmehr auf den einfachen Hinweis, wie wichtig das ganz von Wärme, Liebe und Zuwendung geprägte *emotionale Klima* für das Kleinkind ist. Wärme und liebevolle Zuwendung sowie Anregung sind die wichtigsten Bedingungen frühkindlicher Erziehung und unabdingbare Voraussetzung für alle weitere Entwicklung. Sie schaffen

6 Symbiose: Zusammenleben zu gegenseitigem Nutzen.

auch den Boden für das *Gefühl des Urvertrauens*, in welchem E. H. Erikson, (1973, S. 62) die erste Komponente und den Eckstein der gesunden Persönlichkeit sieht. Die *zuverlässige emotionale Verfügbarkeit* der Mutter und ihre Bereitschaft, dass das Kind bei ihr jederzeit „emotional auftanken“ kann, ist für das Kleinkind auch in jener Entwicklungsphase von entscheidender Bedeutung, in der es sein Abdrängen und Selbständigwerden mit der motorischen, kognitiven und sprachlichen Entfaltung übt. Hier beginnt es die aktive Freiheit stark zu erleben, aber es muss auch immer wieder die Widerstände und Feindlichkeit der Welt sowie die partielle eigene Hilflosigkeit erfahren. Für das Kind ist in diesem weitgehend noch präverbalen Entwicklungsstadium, d. h. bevor es spricht, die gefühlshafte und stimmungsmässige Atmosphäre innerhalb des Kreises seiner Bezugspersonen bedeutend und das vertrauensvoll „Physiognomische“ (Gesichtsausdruck), welches in Mimik, Stimme und Bewegung zum Ausdruck kommt, die wichtigste Erfahrungsquelle. „Unser Geschlecht bildet sich wesentlich nicht in Masse, sondern von Angesicht zu Angesicht, von Herz zu Herz menschlich“ (J. H. Pestalozzi, 1815, Bd. 24 A, S. 19).

D. Claessens (1962) zeigt, dass alle weiterführenden *Wahrnehmungs-, Denk-, Lern- und Sozialisierungsprozesse* den Grundstock positiver Emotionalität und gefühlsmässiger Zuwendung voraussetzen und sich nur unter diesen Voraussetzungen konstante *Objektbeziehungen* einstellen. Auf der sicheren, engen emotionalen Beziehung zwischen Kind und Betreuungsperson vollzieht sich nämlich mit der Entfaltung der Ich-Aktivitäten die Zuwendung des Kindes auf seine Umwelt. Sein an Umfang zunehmender Bezug zu Menschen und Dingen erweitert sich ebenso, wie im Rahmen der sich ausweitenden kommunikativen Fähigkeiten die Sprache sich nach und nach herantut und artikuliert. In Wechselwirkung dazu entwickelt sich durch Erlernen der Triebsteuerung und des Triebverzichts im ursprünglich körperzentrierten Erleben vitaler Bedürfnisse ein immer differenzierteres Ich-Erleben. Dies geschieht über ein bewusstes, verbalisierbares Erleben eigener Gefühle, über Erfahrungen und Motive bis hin zum sozialen Ich-Erleben und der Ausformung eines organisierten Ichs. Dieses wächst als Identität auf dem Hintergrund sozialer, teilweise unbewusster, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Erfahrungen mit anderen und Vorbildern durch Vermittlung der Normen und Werte in der Instanz des kollektiven Gewissens, im Gefühl: „Ich bin gut, weil die andern gut zu mir sind.“ Diese Entwicklungsschritte sind störungsfrei nicht denkbar ohne eine kontinuierliche *familiäre Kommunikations- und Interaktionsbasis*. Es ist klar, dass die Familie spätestens nach Einsetzen der Ablösungs- und Autonomie- bzw. Verselbständigungsbestrebungen des Kindes nicht im Zustand

einer stimmungsvollen Inselidylle verharren darf. Zwar begleitet ihr affektiver Intimcharakter als eine ihrer Grundqualitäten das Kind bis in dessen Erwachsenenalter hinein und ermöglicht ihm, in die spannungs- und konfliktmildernde Geborgenheit der Familie zurückzukehren, wenn Stress, Auseinandersetzungen und Feindlichkeit im ausserfamiliären Bereich vorübergehend zu gross werden. Neben den behütenden und ausgleichenden Eigenschaften übt die Familie indessen weitere Funktionen aus, die dem autochthonen, d. h. eingeboren-urtümlichen, expansiven Bedürfnis des Kindes nach Kontakt auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Richtungen gerecht werden. Es ist dabei für die Eltern nicht leicht, sich jederzeit auf die quantitativ und qualitativ angemessene Handhabung von Stimulierung, Ermunterung, Verstärkung und Bestätigung einerseits und Einschränkungen, Grenzsetzungen, Geboten und Verboten andererseits einzustellen. Sicher gelingt dies nicht immer, muss es auch nicht. Wichtig ist, dass sich die Erzieher dieser fordernden und zügelnden Aufgaben überhaupt bewusst werden, über sie reflektieren, sich darin üben, aus Erfahrungen lernen und dabei auch die von den Kindern abgegebenen Signale verwerten und ihre Reaktionsweisen verstehen und berücksichtigen. Wenn die Eltern zu all dem aus pädagogischem Interesse noch mehrdimensional und offen sind für weitere Informationen und Erkenntnisse (Erfahrungsaustausch, Vorträge, Literatur), so bildet sich ein flexibles, anpassungsfähiges Gefühl mit einem Sicherheit abgebenden Regulations- und Interaktionssystem. Das aufgeschlossene, verstehende und verantwortungsbewusste interaktionelle Verhalten bietet am ehesten Gewähr, die im System selber notwendigerweise auftretenden Gegensätzlichkeiten und Spannungen sowie die vom Kind von aussen in die Familie hinein getragenen Probleme und Konflikte auszustehen, auszugleichen und mit der Zeit zu verarbeiten. Die Erfüllung eines solchen Auftrages verlangt innerfamiliär eine Bereitschaft zur Verteilung und Übernahme von Rollen und zu einer intensiven, lernenden Arbeit am Zusammenspiel der Rollen von Mann und Frau, aber auch derjenigen der Kinder. Stereotype Rollenverteilung und Versteifung auf eine einseitige Rolle ist für den Lernprozess des Kindes ebenso abträglich, wie wenn die Einrichtung eines Rollensystems fehlt oder eine Rollendiffusion die Szene beherrscht. Es ist nicht gesagt, dass die Mutter nur immer die gefühlsvolle, gewährende, empathische Rolle, der Vater die rationale, autoritäre, einengende Rolle auszuüben hat. Erspart bleiben sollte dem Kind, dass es einem erbitterten, versteckten oder offenen Rollenkampf unter den Eltern ausgesetzt ist, was seine Vorbild- und Identitätsfindung ebenso hemmt oder verunmöglicht, wie wenn die Eltern zwar ihre Rollen ausüben möchten, infolge eigener neurotischer Verwicklungen oder

äusserer Einwirkungen ideologischer oder anderer Art in der pädagogischen Rollenübernahme ins „Schwimmen“ kommen oder bis zur resignierenden Lähmung verunsichert sind. Das gute Funktionieren des elterlichen und familiären Rollensystems wird durch zwei Faktorenverbände gefördert, die wahrscheinlich innerlich zusammenhängen und die überdies ganz allgemein für die Gestaltung und Qualität des Familienlebens und der Erziehung von Bedeutung sind. Wir denken einerseits an eine *gesunde Ehe*, die dynamisch, erfüllt und von Liebe getragen ist und auch in Prüfungen und Krisen die Wiederherstellung der Harmonie anstrebt, und andererseits an ein von Vater und Mutter vertretenes und vorgelebtes, tragendes, differenziertes *Wertsystem*, welches sich dazu eignet, je nach Entwicklungsstand des Kindes und dessen seelisch-geistiger Aufnahmemöglichkeiten, angemessen und ohne Zwang vermittelt zu werden.

Ein nicht zu unterschätzender Anteil an der Organisation der Familie und am normativen Lernprozess des Kindes bildet der *Haushalt*, der all die Sachen umfasst, die für den Alltag der Familie bestimmend sind. Der Haushalt gehört in das „sachorientierte Subsystem“ nach D. Claessens (1972³). Da ja heutzutage Arbeits- und Arbeitsplatz des Vaters in der Regel abseits der Familie liegt und den Kindern meistens fremd bleibt, werden diese durch kaum etwas anderes als die Gegenstände und Belange des Haushaltes mit der die Existenz der Familie begründenden und ihr Wohlbefinden ausmachenden Sachwelt vertraut gemacht. Ohne eigene Haushaltung ist eine Familie unvollständig, und ohne rechte Pflege des Haushaltes und sorgfältige Interessezuwendung entstehen auch innerfamiliäre erzieherische Mangelzustände. Im alltäglichen Tun lernt das Kind die zum Existieren notwendigen Lebenstechniken, Ordnungen und Funktionen.

In diesem Zusammenhang betrachtet, ist die *Einstellung der Eltern zum Haushalt* von grosser Bedeutung. Für die Erziehung des Kindes ist es ein Unterschied, ob die *Mutter* Freude und Interessen am Haushalt hat und die Kinder, ob Mädchen oder Knaben, in ihren engagierten alltäglichen Verrichtungen die vielseitigen Zusammenhänge im Haushalt miterleben lässt oder ob sie für diesen gänzlich unmotiviert ist und möglichst bald auswärts einer Arbeit nachgeht oder sonstige Befriedigung findet, um daheim nur noch das Allernotwendigste rasch und angewidert zu erledigen. Ähnliches liesse sich vom Verhaltensstil des *Vaters* gegenüber dem Haushalt sagen; als blosser Geldgeber und passiver Geniesser des Haushaltes wirkt er auf seine Kinder anders, als wenn er daheim der Mutter Arbeit abnimmt, die Wohnungseinrichtung aktiv mitgestalten hilft und handwerklich das eine oder andere besorgt. Es ist offensichtlich, dass derartige Unterschiede elterlichen Verhaltens eben nicht nur das rein sachorientierte

familiäre Subsystem betreffen, sondern starke und nachhaltige Auswirkungen haben auf die innerfamiliäre Stimmung und den Zusammenhalt, auf die häusliche Atmosphäre und Anziehungskraft und auf die Motiv- und Interessebildungen beim Kind für praktische Verrichtungen und Lebenstechniken, deren Erlernen ihm im späteren Leben immer zustatten kommen. Ausserhäusliche Berufstätigkeit der Mutter führt relativ häufig zu verringerter Wechselbeziehung, zum Interaktionsschwund und damit zu reduziertem innerem gefühlsmässigen Beteiligtsein im Mutter-Kind-Verhältnis. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass es für das Kind immer noch besser ist, eine von ihrer Rolle erfüllte Mutter zu erleben, auch wenn diese infolge Teilzeitarbeit im Haus etwas weniger Zeit hat, als eine unzufriedene, nörgelnde, unerfüllte Mutter, welche in ihrer depressiven oder gereizten Missstimmung das Kind ganztägig belastet – oder nicht selten überbehütet und überfordert. „Nicht-Berufstätigkeit der Mutter führt, vor allem in den oberen Gesellschaftsschichten, relativ häufig zu überaus starker, aber ambivalenter Emotionalität im Mutter-Kind-System. In diesem Fall ist die Gefahr gegeben, dass die Kinder als Ursache für Statusverluste und Selbstwertprobleme der Mutter bezeichnet und entsprechend behandelt werden“ (F. Neidhardt, 1973, S. 112, und L. W. Hoffmann, 1963, S. 199). An solchen Selbstwertproblemen sind allerdings die Ehemänner meistens entscheidend mitbeteiligt, und bei genauerer Betrachtung wird aus dem Erwerbstätigkeits- und Emanzipationsproblem der Mutter häufig ein bis anhin in seiner chronischen Konflikthaftigkeit unaufgedecktes Eheproblem narzisstischer Prägung.

Abschliessend sei mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die Qualität der Familie in engster Relation steht mit einem besonders wichtigen seelischen Vorgang beim Kind, nämlich der *Identifikation mit seinen Bezugspersonen*. Unter Identifikation verstehen wir den bewussten oder unbewussten Prozess, der dazu führt, dass das Kind so „denkt, fühlt und handelt, als ob es die Eigenschaften seines Vorbildes ganz oder teilweise besässe“ (E. A. Lunzer u. a., 1971, S. 73). Sozialisation vollzieht sich nicht allein durch Reiz-Reaktions-Lernen mittels Verstärkung, sondern unter anderem auch wesentlich durch soziale Identifikation im Sinne der *Nachahmung*, der *Imitation*. A. Bandura und R. H. Walters (1963) haben gezeigt, dass Imitation mehr zum Lernen veranlasst als Verstärkung und Sanktionen. Wesentliche Voraussetzung dazu aber ist ein gewisses Mass von Identifikation des Kindes einerseits mit dem Kommunikator respektive Erzieher und andererseits mit dem Lerngegenstand. Eine Nachahmung, durch die das Kind lernt, kommt also nur durch solche Identifikationen zustande, die allein eine Verinnerlichung der Anforderungen ermöglicht. Sobald ein

Kind biologische und/oder soziale Bindungen an bestimmte Personen (Mutter, Vater, Paten, Verwandte, Freunde usw.) besitzt oder entwickelt hat und das Zusammensein mit ihnen belohnt wird, probiert es zunehmend das Verhalten dieser Personen aus und übernimmt nach und nach deren Eigenheiten, aber auch deren Normen und Wertwelt. Je häufiger und dadurch je intensiver die sozialen Kontakte, Interaktionen, Kommunikationen, Kooperationen in der Gruppe sind, desto mehr verstärken sich deren Binnenstrukturen, die Ich-Du-Beziehung und die kooperativen Handlungsmotive. Je stärker diese Binnenstrukturen sind, desto intensiver ist die Identifikation auch mit deren Normen und Werten. Dieser Vorgang ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gute Sozialisation. Auf diesem Wege sind optimale Bedingungen gewährleistet für eine hohe soziale Integrität und eine gesunde psychische und soziale Entwicklung, insbesondere des Ichs und Überichs, des Gewissens. Offenbar kann das Kind nur dank diesen personalen und familiären Prozessen eine vertrauende, weltoffene Haltung, einen eigenen Willen, inneren Halt und eine ichstarke, reifende und mündige Persönlichkeit aufbauen. „Alles, was das Kind an Leib und Seele gedeihen machen soll, geht wie es innerlich vom Kind selbst ausgeht, äusserlich von Vater- und Mutter-Sorgfalt aus und hängt durch tausend Berührungspunkte mit ihr zusammen“ (Pestalozzi, 1807, Bd. 22, 1899, Bd. 9, S. 245). Demzufolge erscheint die Vorbildwirkung äusserst bedeutsam.

4.53 Merkmale einer erziehungsfähigen Familie bzw. Ersatzfamilie

In Ergänzung zu unseren Ausführungen über die qualitativen Kriterien der Familie seien Merkmale mehr konkret-praktischer Art stichwortartig angeführt, die ich aus W. C. Olson, 1972, S. 176 ff., H. E. Richter, 1969, 1972, J. Bowlby, 1973, S. 179, und anderen Werken stichwortartig zusammenfasse.

Emotionale Merkmale:

- Möglichkeit, gefühlsmässige Bindungen zu knüpfen (normales, vernünftiges Liebesverlangen und Fähigkeit zu guten und gemüthhaften Beziehungen in der Umgebung).
- Gute Eheverhältnisse, normale Bedürfnisse und Ansprüche ohne Unterwerfung.
- Emotionale Belastbarkeit, negative Gefühle verarbeiten können, Durchhaltevermögen.

- Aus fester Verwurzelung in der Gegenwart und Realität Ideenreichtum, Mut, Begeisterung, Leidenschaft und Berufung zur Selbst- und Menschenbildung sowie -erziehung.
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit, zur Annahme von Hilfen, zur Offenheit
 - für ängstlich-nervöse Kinder: ruhige, bürgerliche Sicherheitshaltung, zwangsfrei,
 - für aktive-aggressive Kinder: freizügig-ungebundene, originelle aber erzieherisch konsequente, bestimmte Haltung, nicht wechselhaft labil.

Sozialer Umgangsstil:

- Freiheitlich-partnerschaftliches, sozial-integratives Verhalten, welches das Kind an der Umwelt teilhaben lässt, um die Gebundenheit und Relativität der Freiheit weiss und mit Stilgefühl anspricht, anerkennt, verstärkt, harmonisch, gefühls- gemüts- sowie gemeinschaftsbetont und liebevoll ist, Aktivität und Ideenreichtum vermittelt.
- Dazu tritt ein bewusstes, selbstdiszipliniertes Ich dem Es entgegen, das sittlich entscheidet, Sicherheit und Halt durch Normen verleiht, Sinnzusammenhänge erkennt und einsieht, aber sie auch auf die Realität zurückführen kann, indem es Vorbild ist und liebt, ohne es zu wollen.
- Teilung der Verantwortung der Eltern/Paten mit dem Kind, das kleine Pflichten und Verantwortung übernehmen lernt und sich in der Ich-Du-Bindung identifiziert.
- Führung durch liebende Strenge und strenge Liebe.
- Bereitschaft, Risiken einzugehen, Schwierigkeiten nüchtern, beherzt und überlegen zu bewältigen und der Wahrheit ins Gesicht zu sehen.
- Vertrauen in die Menschen und in ihre Fähigkeiten, sich und ihre Probleme selbst zu bewältigen, sie zu entdecken, zu verstehen und zu lösen.
- Vertrauen und Unterstützung der Partner untereinander und gegenüber dem Kind in offener, echter Interaktion (Kooperation und Kommunikation), ohne sensitive Beziehungsangst, aber mit selbstkritischem Ehrgefühl und Ehrfurcht.
- Voraussetzung und Fähigkeit, unbewusste Projektionen und Triebreugungen bewusst zu machen, den eigenen Konfliktanteil zu erkennen und das eigene Ungenügen zu anerkennen, Schwächen, Mängel, Fehler einzugestehen.
- Geringe oder keine Spannungen in den menschlichen Bezügen, keine übergrossen sexuellen Ansprüche an Liebe, Sicherheit, Angenommen-Versorgt-Bestätigtwerden und keine passive Unterwerfungstendenz.

- Einigkeit, Widerspruchsfreiheit, Eindeutigkeit und Konsequenz bezüglich Behandlung der Kinder, d. h. Egalität (Einheit) im Erziehungsstil, der aber mehrdimensional, offen sein soll und Geborgenheit, Wertschätzung, Ermutigung, Echtheit, Empathie enthält sowie auf eine Rangordnung der Werte zielt.
- Gegenseitige Anerkennung und Rücksichtnahme aus pädagogischer Liebe ohne Unsicherheit, Geltungssucht und Rivalität.
- Von echten Gefühlsregungen getragenes empathisches Erleben, Verstehen und Pflegen der Partner und ihrer Begegnungen untereinander mit der Fähigkeit zu produktivem und kreativem Konfliktlösen und -bejahren aus sittlichem Gehalt.

Kognitiv:

- Denkendes Lenken, Aufwecken und Verhelfen zur Freiheitsfähigkeit und still auf das Geistige, Ideenhafte, die Kultur und die gebildete Innerlichkeit hinführen.
- Denkendes Erkennen, Wollen- und Wirkenkönnen, dieses in der Gemeinschaft zu formen verstehen im Glauben an das Gute. In aller Liebe denken, in allem Denken lieben.
- Durchschnittliche Intelligenz und administratives Verständnis.

Allgemein:

- Günstig ist die Anwesenheit anderer Kinder in der Familie besonders bei über 12-jährigen. Diese „Geschwister“ sollten nur bis 4 Jahre jünger oder älter sowie gleichgeschlechtlich sein.

Es sei noch erwähnt, was ein harmonisches Klima in der Erziehung nicht kennt:

- Keine fixierten Vorstellungen und Erwartungen, ehrgeizige Hoffnungen, starre Haltungen und Ideologien gegenüber dem Kind.
- Kein Nörgeln, dauerndes Kritisieren, strenges Überwachen und Strafen.
- Keine Härte, Schuldverschiebung, Abwehr, Lieblosigkeit, Verbitterung, Isolation und Verwöhnung, keine neurotischen Hemmungen und mangelnde Betätigung. (Kinder, die in solcher Atmosphäre aufwachsen, wurden nach Anderson als zänkisch, ungehorsam, nervös, leicht aufbrausend usw. bezeichnet.) Kein zwangshaftes Beherrschen.
- Keine Front und kein Abwürgen des Freiheitsverlangens als realitätsfremd durch Zwang zur Unterwerfung, Fügsamkeit und Gehorsam.
- Kein Entzug von Liebe, kein Einflößen von Angst, keine Beschämungen und kein Unbeachtetlassen.

- Kein Machtbedürfnis mit unbefriedigten Größenwünschen, Selbstaufblähungen und mit Furcht gepaarte Gehemmtheit, die das Liebsein zum maskenhaften, heuchlerischen Ausweichen machen.
- Keine negativen Befehle. (Nach Myers, zit. in Hurlock, 1971, S. 3, begünstigen solche die Nervosität und führen, besonders wenn sie zu einschränkend sind, zu gehemmtem Verhalten. Widersprüchliche Befehle mindern die Reife und Konstruktivität des Verhaltens.)
- Keine diffusen Entladungen aggressiver Spannungen und keine Fixierungen in infantilen Phasen und Regressionen mit sozialen Ängsten.
- Keine seelischen Störungen, unbewusste Phantasien, Wünsche, narzisstische Projektionen zur Konfliktentlastung.
- Keine Wiederholungszwänge alter Partnerprobleme.
- Keine Verwendung der Kinder als Projektionsfläche narzisstischer Selbstliebe als Anlehnungs- und Schutzfigur, als Partnersubstitut oder Elternersatz, als Ausgleich für die Sehnsucht nach entbehrter Mutterliebe, als Machtobjekt, als Sexualobjekt, als Substitut des eigenen, unerfüllten idealen Selbst oder des negativen Selbst in sich.
- Keine Verwendung als Symptomträger eigener Konflikte, als Instrument familialen Prestiges, als Sündenbock in der Gruppendynamik, als Vollender eigener, unerreichter Lebensziele, als Träger eigener Ängste, Angstneurosen, Phobien, parnoider oder hysterischer Lebensformen, verleugneter Defekte.
- Keine Benutzung des Kindes als Verschiebungsobjekt partnerschaftlicher Rollenkonfusionen, als Bundesgenosse rivalisierender Partner, als Träger familiärer Symptom- und Charakterneurosen, bei denen eine verrückte Welt gebaut wird. Bei Symptomneurosen werden Symptome einzelner Familienglieder auf andere verschoben, z. B. Depression, Impotenz/Frigidität, usw.
- Keine Inkonsequenz und keine widersprüchlichen, zweideutige Normen, sondern eine konsequente Linie im Erziehungsverhalten. („Kinder, deren Eltern in der Art, Disziplin zu halten, nicht konsequent sind, scheinen stärker zum Zorn, zu Ressentiments zu neigen als Kinder konsequent disziplinierender Eltern, besonders bei gleichbleibender Freundlichkeit“ (W. C. Olson, 1972, S. 3).
- Keine Überbehütung, übertriebene mütterliche Fürsorge, welche die Reifung und Entwicklung des Selbstvertrauens hindert.

Es versteht sich, dass Kinder für erzieherische Hilfen umso geeigneter sind und sie auch eher brauchen, je jünger sie sind und je eher sie feste Bezie-

hungen zu Menschen haben, die nicht zu jung oder zu alt, d. h. über 45 sind. Auch allzugrosse Unterschiede im Lebensstandard und in der Klassenzugehörigkeit sollten vermieden werden.

4.54 Fähigkeit des Kindes zur Rollenübernahme

Die Initiative zur Übernahme sozialer Rollen durch das Kind muss im Gesamtzusammenhang seines Lernprozesses gesehen werden; von diesem wissen wir, dass er der Entwicklung des Kindes anzupassen ist. Schon J. A. Comenius (1657/1970⁴, S. 88) vertrat die Auffassung: „Aller Lehrstoff muss den Altersstufen gemäss so verteilt werden, dass nichts zu lernen aufgegeben wird, was das jeweilige Fassungsvermögen übersteigt“. Denken wir an J. Piaget, so erinnern wir uns der Bedeutung zeitgerechter Förderung der sensumotorischen Funktionen für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Es ist zu vermuten, dass auch die Fähigkeit zur Erlernung sozialer Rollen an bestimmte kritische Entwicklungsphasen gebunden ist und dass es darum geht, die Funktionen zur Rollenübernahme zeitgerecht und phasenspezifisch zu üben und zu fördern. Aus den wenigen bisherigen diesbezüglichen Untersuchungen geht folgendes hervor: Piaget liess Kinder zwischen 4 und 11 Jahren vor einer Relieflandschaft voraussagen, wie diese Berge für einen Beobachter aussehen, der um den Tisch verschiedene Positionen einnimmt. Die Fähigkeit, fremde Sichtperspektiven zu erschliessen, hat sich dabei als stark altersabhängig erwiesen und wird mit zunehmendem Alter besser. Auch die übrigen von J. H. Flavell (1967) angeführten Untersuchungen wiesen darauf hin, dass sich die Fähigkeit zur Rollenübernahme im Kindesalter erst nach und nach herausbildet. So entwickelt sich nach N. Milgram & H. Goodglass (1961, S. 81 ff.) von der 2.—8. Klasse (USA) die Fähigkeit der Kinder „normative Wortverbindungen kleinerer Kinder gegenüber Eltern genau vorherzusagen“. R. F. Dymond, A. S. Hughes & V. L. Raabe (1952, S. 202 ff.) fanden, dass Kinder bis zur 6. Klasse zunehmend in der Lage sind, auf die verborgenen Eigenschaften (Gedanken und Gefühle) der Charaktere in TAT-ähnlichen Bildern zu schliessen. M. H. Feffer & V. Courevitch (1960, S. 383 ff.) stellen fest, „dass in der mittleren Kindheit die Fähigkeit zunimmt, nacheinander (kognitiv) verschiedene Rollen zu übernehmen, die einer gegebenen sozialen Situation auf dem Bild entsprechen“ (J. H. Flavell, 1967, S. 2057). J. Piaget berichtet von einer Untersuchung, in der 6 bis 8jährige Kinder eine Geschichte so nacherzählen sollten, dass ein gleichaltriger Zuhörer sie verstehen kann. Die Kinder mussten sich also in

dessen Rolle hineinversetzen. Dies gelang selten. Daraus schloss er, „dass kaum vor dem 8. bis 9. Lebensjahr, eventuell sogar erst später beginnende Rollenübernahme-Fertigkeiten es dem Kind ermöglichen, sich echt sozial, nicht-egozentrisch, kommunikativ zu verhalten“ (J. H. Flavell, 1967, S. 205). Flavell versuchte genauer aufzuzeigen, was wann durchschnittlich erreicht wird. 40 Kinder, je 10 im Alter von 3, 4, 5 und 6 Jahren, jeweils zur Hälfte Mädchen und Knaben, wurden mit sehr einfachen Rollenübernahme-Aufgaben getestet. Sie mussten 1. ein Bild dem gegenüberstehenden Versuchsleiter so hingeben, dass es auf den Füßen stand, 2. aus verschiedenen Gegenständen ein Geburtstagsgeschenk für die Mutter und andere Personen auswählen (ich- oder du-bezogene Wahl) usw. Drei Viertel der 6-Jährigen führten die Aufgabe korrekt aus, bei den 3-Jährigen nur ein Viertel. Offenbar macht in diesem Alter eine noch so einfache Rollenübernahme erhebliche Schwierigkeiten. Ich erinnere hier an die Untersuchungen von E. M. Wallner, J. H. Flavell u. a., wonach die meisten der komplexen sozialen und auch kognitiven Fähigkeiten erst gegen Ende des Vorschulalters oder auch noch später voll entwickelt werden (L. Liegle, 1972, S. 887). Die kritische Phase für die Übernahme sozialer Rollen scheint etwa mit etwa 6 – 9 Jahren zu beginnen. Darum ist es wichtig, dies im Patenschaftsverhältnis zu üben.

4.6 Zusammenfassung von Aspekten und Bedingungen der Entwicklung sozialen Verhaltens

1. Die Ich-Integrität, Wesensart und Fähigkeit zur Freiheit entwickelt der Mensch entscheidend durch *Kommunikation und Kooperation*.

2. Die *humanistische Psychologie* unter Rogers' und Tauschs Einfluss hat erfolgreich einen Weg aufgezeigt, der eine Identitäts- und Integritätsfindung ermöglicht; eine Form, die unbekümmert um gesellschaftliche Normen *vom Individuum ausgeht*, dieses in seinem So-Sein annimmt und durch Optimalisierung der Bedingungen und der therapeutischen Beziehung eine Entwicklung ermöglicht, die aus den Fesseln eigener Zwänge befreit. Sie schliesst damit teilweise an alte pädagogische Traditionen an.

Demgegenüber versuchen die *Verhaltenspsychologen* mittels Strategien der Verhaltensänderung *soziale Lernprozesse* in Gang zu bringen in Richtung jener Normen, die seitens einer schwer definierbaren Gesellschaft in Form von Rollenerwartungen an die Heranwachsenden gestellt werden.

Verschiedene *Pädagogen* weisen hingegen auf die Wechselwirkung und auf die Bedeutung eines gesunden Masses an *Freiheit und Einordnung*, Wach-

senlassen und Führung hin. Der Befreiung aus schicksalhafter Determiniertheit kommt seit Platons Höhlengleichnis (Erziehung als Befreiung) bis zu J. P. Sartre und L. Szondi grosse Bedeutung zu. Pestalozzis Sicht der Entwicklung zum sittlichen Zustand und deren Bedingungen trifft unser Problem sehr zentral, ja hat modellhaften Charakter.

3. *Soziale Entwicklung* ist Lernen, Übernehmen, Entwickeln normentsprechender anerkannter sozialer Rollen bzw. Verhaltensweisen unter folgenden Voraussetzungen.

- auf nicht verbaler Kommunikationsebene sind Emotionen, Stimmungen, das Konnotative entscheidend,
- das „Klima“ soll geprägt sein von emotionaler Wärme, Anerkennung, Echtheit, Empathie und Vertrauen,
- ein möglichst partnerschaftlicher Erziehungsstil in harmonischer Familie soll folgende Qualitäten und Fähigkeiten aufweisen:
- Er ist vertrauend, anerkennend, liebevoll, empathisch, vor Angst befreiend, konsequent, vermeidet Überbehütung, gewährleistet Sicherheit durch Zuwendung.
- Er gewährleistet Stimulation, Interaktion und offene, echte, tiefe Kommunikation,
- Er ist ausgerichtet auf klar strukturierte Normen und Werte,
- Er ermöglicht Identifikation in der Ich-Du-Bindung, die zunächst egozentrisch, dann zunehmend altruistisch-wirbezogen wird.
- Eine Familie mit einem solchen Erziehungs- und Lebensstil weist auch elterliche Vorbilder auf mit grösstmöglicher Ähnlichkeit des Erziehungsstils und des Sprachcodes sowie mit bestmöglicher Koordination, Kommunikation und Kooperation.

4. Die *Sozialisationsbestrebungen* gegenüber dem Kind müssen auf dessen kritische Entwicklungsphasen *abgestimmt* und in Übereinstimmung mit ihnen gefördert werden, insbesondere der Beziehungsaufbau im Säuglings- und Kleinkindesalter sowie die Rollenübernahme bzw. das Sozialverhalten im Schulkindalter ab 6./9. Lebensjahr.

5. Was über die Qualitäten der Familie gesagt wurde, gilt grundsätzlich auch für die Ersatzfamilien, also die Patenschaften und Kontaktfamilien, aber auch für Erzieher in Heimgruppen.

4.7 Der Erziehungsstil und die pädagogischen Grundhaltungen als entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit

4.7.1 Der Erziehungsstil im pädagogischen Verhältnis

In unseren statistischen Untersuchungen des Einflusses wesentlicher Erziehungsbedingungen auf die Kinder zählten wir den Erziehungsstil der Paten zu den fünf Hauptvariablen (3.932.5). Wenn wir uns im folgenden noch eingehender mit dem Erziehungsstil befassen, ist zunächst zu bemerken, dass die Elemente, die wir im Untersuchungsteil dem Faktor „Erziehungsstil“ zuordneten, nur einen kleinen Ausschnitt der Eigenschaften bilden, welche zu dem als Erziehungsstil bezeichneten pädagogischen Bereich gehören. Hat es sich erwiesen, dass selbst dieser Teilbereich innert eines Jahres positive, förderliche Auswirkungen auf die Einstellung und das Verhalten der Patenkinder hat, um wieviel einflussreicher dürfte der Erziehungsstil in seiner Gesamtheit sein? Zu einer Unterschätzung des Stils in der Erziehung kann es dadurch kommen, dass mehr an lebensstilmässige Äusserlichkeiten wie Gewohnheiten und Modeströmungen gedacht wird oder dass man sich durch die Vielfalt und den Wechsel der Stilformen verwirren lässt. Es besteht sogar die Gefahr, dass infolge derart peripherer, d. h. randständiger, schillernder und zeitgebundener Auffassungen der wertvolle, fördernde Stil im Erziehungsfeld verkannt oder vernachlässigt wird. Oder es kann die Meinung aufkommen, es sei der Stilfrage Genüge getan, wenn eine angepriesene oder angelesene pädagogische Stilform schablonenhaft übernommen oder nach einiger Zeit des Ausprobierens ein anderes Erziehungsstilmuster versucht wird. Sowenig ein solches Vorgehen auf künstlerischem Gebiet im eigentlichen Sinne produktiv sein kann, ja eben gerade als stillos gilt, sowenig ist es im pädagogischen Bereich imstande, erzieherisch etwas Positives hervorzubringen. Ein Erzieher hat nur dann Stil, wenn er sich in seinem eigenen Wesen zum Ausdruck bringt und wenn das zum Ausdruck Gebrachte einen in sich einheitlichen Charakter aufweist.

Die Grundbedingungen des guten Stils im allgemeinen haben auch Gültigkeit für den Erziehungsstil im besonderen: Klarheit und Wahrheit, durchsichtige Ordnung und überzeugende Kraft, Herrschaft über die angewandten Mittel, feines Gefühl für die Nuancen des Ausdrucks, eine von der Sache geistig erfüllte und darin lebende Persönlichkeit. Solche Qualitäten lassen Raum offen für eine Verbindung individueller und überindividueller Motive und einen Wandel in der Anwendung der Mittel, der abgestimmt ist

auf die Bedürfnisse und Entwicklung des Kindes. Wie alles Stilvolle geprägt ist von charakteristischer Einheitlichkeit und menschlicher Produktivität, so basiert der aufbauende, ichfördernde und soziale, freiheitliche und partnerschaftliche Erziehungsstil auf dem pädagogischen Verhältnis, das seinerseits durch ihn wiederum verstärkt wird.

Das *pädagogische Verhältnis* ist durch folgende 6 Punkte gekennzeichnet (Vgl. H. Nohl, 1930/1961⁵, S. 130 ff., und W. Klafki, 1970, S. 58 ff.):

- „1. Die erzieherischen Massnahmen orientieren sich am jungen Menschen und seiner Zukunft bzw. deren Anforderungen. Sie dienen der Aufgabenstellung, anerkennen sie, regen an im Rahmen einer intensiven geistigen und emotionalen Zuwendung als Bedingung körperlicher, geistiger und sozialer Entwicklung.
2. Um des jungen Menschen willen bedeutet zu diskutieren und zu überlegen, was dem historischen Wandel unterliegt, neu zu gestalten ist, was übernommen werden kann.
3. Der pädagogische Bezug ist ein Verhältnis der Wechselwirkung, der Liebe und der Bindung.
4. Er kann vom Erzieher nicht erzwungen werden. Er beruht auf Vertrauen, Bejahung, zunehmender Befreiung aus der Fremderziehung durch Selbsterziehung.
5. Die Bindung muss so vorläufig sein, dass sich der junge Mensch schrittweise daraus lösen, verselbständigen und mündig werden kann. Sie muss pädagogisch taktvoll sein.
6. Der Erzieher orientiert sich an der gegenwärtigen Verfassung, Entwicklung, Freiheits- und Selbständigkeitsfähigkeit und an den sich andeutenden, probeweise vorwegzunehmenden zukünftigen Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Lebens.“

R. und A.-M. Tausch haben die verschiedenen Stile und ihre Wirkungen erforscht. Der partnerschaftlich-sozialintegrative, der sich durch Höflichkeit, Ruhe, Verständnis, Optimismus kennzeichnet, fördert Anpasstheit, positive gefühlsmässige Erfahrungen, menschliche Beziehungen und seelische Reifung usw. (R. Tausch, 1971⁶, S. 175 ff.), wie wir sie in der Zielsetzung formuliert haben.

4.72 Pädagogische Grundhaltungen

In unseren Patenschaftserhebungen berücksichtigten wir neben der Hauptvariablen „Erziehungsstil“ auch diejenigen der „Patenschaftsgefühle“ und „Patenschaftsbeziehungen“ und fassten diese 3 Merkmalsbündel unter den

Begriff *Patensituation* zusammen. Es zeigte sich, dass der Erfolg einer Patenschaft eindeutig von der aktuellen Patensituation abhängt. Die Hauptvariablengruppe „Patensituation“ ist indessen eine aus untersuchungstechnischen Gründen notwendige Reduktion eines umfassenderen und tiefgründigeren Bereiches von zweifellos allgemeiner erzieherischer Bedeutung. Er wird geprägt von den pädagogischen *Grundhaltungen*, der Geborgenheit spendenden emotionalen Wärme, der Wertschätzung, der Ermutigung, der Echtheit und der Empathie. Diese Haltungen geben den Grund ab sowohl für das pädagogische Verhältnis als auch für den Erziehungsstil. Der Erziehungsstil ist nur echt, das pädagogische Verhältnis nur tragfähig und effizient, wenn die Qualitäten der Grundhaltung auch wirklich gelebt, erlebt und durchgehalten werden.

Auf die eine oder andere der Grundhaltungen haben wir in den Abschnitten 4.2 bis 4.4 hingewiesen. Während wir dort in erster Linie das pädagogische Ziel umrissen, die pädagogischen Mittel beschrieben, die Elemente der Beziehung als Brücke zwischen einem gegebenen zu einem angestrebten Zustand erwähnten und familienbezogen die optimalen Entwicklungsbedingungen hervorhoben, möchten wir uns zum Abschluss der pädagogischen Folgerungen unserer Untersuchungen auf die unerlässlichen Grundhaltungen konzentrieren, auf die wesentlichen Qualitäten zwischenmenschlicher Beziehungen. Patenschaften sind nachgewiesenermassen hilfreich, indem die Paten aus solchen Grundhaltungen heraus das Patenschaftsverhältnis im Rahmen des Möglichen gestalten, wie andererseits die psychische Situation und die Beziehungsstörung der in Patenschaft genommenen Kinder mit einem Mangel an solchen Grundhaltungen in ihrem früheren Milieu in Zusammenhang stehen. Die Grundhaltungen sind überhaupt die qualitativen Voraussetzungen einer positiven mitmenschlichen Beziehung und prägen das, was wir als Klima, Atmosphäre, Medium oder Raum bezeichnen können. Sie haben überdies eine zeitliche Dimension, indem sie Dauer, Kontinuität und damit Verlässlichkeit gewährleisten. Sie beinhalten neben emotionalen auch erkenntnis- und willensmässige, ästhetische und ethische Grundwerte, besonders aber Konsequenz, Beziehung und Anregung sowie Be-sinnung.

4.721 *Geborgenheit*

Wir gehen zuerst auf die Grundhaltung der emotionalen Wärme ein, welche Geborgenheit schafft. Am häufigsten liegen, wie wir gesehen haben (3.92 b), die Beweggründe für das Eingehen einer Patenschaft darin, dass

die Paten dem Verlassenheitsgefühl des Kindes abhelfen und ihm eine Heimat geben möchten. Die Paten finden in Übereinstimmung mit dieser Absicht, dass bei den Kindern in erster Linie Gefühlswärme und Freude noch besser entwickelt werden könnten (3.92 r). Die Mehrzahl der Paten bewohnt ein Ein- bis Zweifamilienhaus in ländlichen Verhältnissen und kann dem Patenkind ein eigenes Zimmer zur Verfügung stellen (3.921 m), und sie beabsichtigen, die Patenschaft zeitlich unbeschränkt beizubehalten (3.92 i). In richtiger Erkenntnis der kindlichen Bedürfnisse trachten die Paten darnach, dem Kind das Geborgenheitsgefühl zu geben, allerdings ebenso richtig mit dem erzieherischen Hauptziel der Freiheit und Selbsterkenntnis (3.92 n). Einem beziehungsgestörten Kind Geborgenheit zu geben – sei es wieder oder verstärkt oder erstmals, je nach den bisherigen Lebensverhältnissen – bleibt nicht beschränkt auf die zwischenmenschliche emotionale Zuwendung, sondern verlangt auch den Einbezug des ganzen Erlebnisraumes. Es ist ein Unterschied, ob die Räume bloss bestimmten Zwecken und Funktionen dienen, entsprechend sachlich, kühl eingerichtet sind und manchmal den Eindruck der Leere hinterlassen oder ob sie den Ausdrucksgehalt von Wohnräumen haben, einladend, heimelig und warm sind, den Menschen entsprechend einstimmen und zum Verweilen anhalten. Ähnliches gilt von der weiteren Umgebung, vom Lebensraum Dorf und Stadt. Von der Beschaffenheit des Erlebnisraumes hängt es eben auch ab, ob sich das Kind beengt oder frei, missmutig oder wohl, bedrückt oder fröhlich fühlt, ob der Ort nur Durchgangs- oder provisorischer Aufenthaltsort bleibt oder ob er dank seines Geborgenheit verleihenden Charakters mit der Zeit zur Heimat wird. Trifft dies zu, kehrt das Kind gern immer wieder an diesen Ort zurück. Dass drei Viertel der Patenkinder gern öfters zu den Paten gehen würden, darf neben anderen Gründen in diesem Zusammenhang interpretiert werden. Im günstigsten Falle tritt der zur Heimat werdende Raum in den historischen Raum der inneren Lebensgeschichte ein. Ein Erlebnisraum, der Wärme und Geborgenheit verleiht, hat wohl immer auch ästhetischen Charakter. Wir können uns eine pädagogische Grundhaltung nicht vorstellen, ohne dass sie Künstlerisches ins Leben hinein zieht, sei es naiv oder reflektiert. „Der Verlust ästhetischer Haltung hat in der emotionalen und geistigen Entwicklung sowie in der gesamten Erziehung eine Atrophie, d. h. einen Mangel des Empfindungs- und Gefühllebens gebracht, die einer der ärgsten Schäden unserer Zeit ist“ (A. Portmann, 1956, S. 311/H. R. Schweizer, 1976). Ästhetik sucht ein emotionales Gleichgewicht im Dasein zwischen Natur, Kunst und Technik, die Wirklichkeit logisch und sinnlich erkennend. Sie reflektiert die Wirklichkeitsgestaltung zwischen rationalem Denken und intuitiver Wahrnehmung. So

mag sie wesentlich zur Subjekt-Objekt-Erkenntnis beitragen, die bei Beziehungsgestörten zentral gestört ist, indem sie gegenüber dem Machen und Haben das Sein betont, das in der Musse offen ist, be-sinnlich, das Aura hat. Hier stoßen wir auf ein wichtiges Problem, das wir lediglich im Vorübergehen kurz berühren wollen; wie ist es um das Inempfangnehmenkönnen der für beziehungsgestört gehaltenen Kinder bestellt? Eine Diskussion dieser Frage im Zusammenhang mit der ästhetischen Dimension in der Erziehung wäre deshalb interessant, weil aisthesis im ursprünglichen und allgemeinen Sinn Empfänglichkeit bedeutet, Inempfangnehmenkönnen dessen, was von den Seinsmöglichkeiten her überhaupt begegnen kann (vgl. W. Szilasi, 1946, S. 65) und was pädagogisch angeboten wird. Hinter den Seinsmöglichkeiten zurückbleiben bedeutet Hemmung, Retardierung, neurotische Fehlentwicklung, was immer auch mit Beziehungsstörungen einhergeht. Da unsere Patenkinder eindeutig aus dem Neurotizismus herauskommen, also ihren Seinsmöglichkeiten entgegenwachsen, ist ihre Rezeptivität nicht verschüttet.

4.722 Wertschätzung

Wertschätzung entspricht einer weiteren pädagogischen Grundhaltung, die viel Gemeinsames hat mit der emotionalen Wärme. Darüber hinaus gibt sie dem Kind zu erkennen, dass man es achtet, ihm einen eigenen Persönlichkeitswert zuerkennt, an ihm Anteil nimmt, zu ihm hält, ihm beisteht, ihm hilft, ihm nahe ist und sich ihm öffnet. Es ist bekannt (R. und A. M. Tausch, 1973, S. 133), dass etwa ein Drittel bis die Hälfte aller Äusserungen, in denen Erwachsene die Jugendlichen direkt ansprechen, geringschätzig-kalt sind. Dies äussert sich in Demütigungen, Beleidigungen, abwertenden Urteilen, absichtlichem Ignorieren, harter und kalter Stimme, strafendem Ansehen, Belächeln von Fehlern, resignierendem Achselzucken bei Versagen, verächtlichem Lachen, deutlichem Misstrauen gegenüber seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten, in entmutigenden, zynischen oder verletzenden Bemerkungen. Abträglich ist auch der Umschlag von Achtung in Missachtung, sobald Verschlechterungen in der Situation oder innerlich beim Erzieher oder beim Kind auftreten. Verletzende Äusserungen können derart massiv ausarten, dass sie gegen die Menschenwürde verstossen. Nicht selten kommt es vor, dass dem Kind Achtung und Anteilnahme entzogen werden, sobald der Erzieher in bestimmten Anschauungen Differenzen wahrnimmt, die er nicht dulden zu können glaubt. Dabei wäre es geboten, dass die Achtung eine grundsätzliche Achtung ist und nicht an

bestimmte Bedingungen geknüpft wird, wie etwa an Meinungsübereinstimmung oder schulische Leistungen. Das Kind muss sich über seine Gefühle und Erfahrungen frei äussern können, ohne Missbilligung und herabwürdigende Kritik des Erziehers riskieren zu müssen. Achtung, Anteilnahme, Akzeptieren heisst aber nicht Billigung. Tausch hat den Nachweis erbracht, dass Achtung, zusammen mit den anderen förderlichen Haltungen, bedeutende positive Auswirkungen hat auf die Einstellung des Jugendlichen zu sich selber und anderen Personen, auf Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit.

Erzieher müssen vermutlich eine wertschätzende Grundhaltung ebenso erlernen wie emotionale Zuwendung. Was unsere Paten anbelangt, haben wir festgestellt, dass sie zwar eine vorwiegend noch direktive Einstellung haben, aber von der Gefühlslage her geduldig und vertrauend sind (3.92 o) und bei Verfehlungen der Kinder Zuneigung und Anerkennung meistens nicht aufgeben (3.92 p).

4.723 Ermutigung, Verstärkung und Optimismus

Ermutigung ist ein erzieherisches Verhalten, das eng mit Wertschätzung zusammenhängt. Sie fördert ebenfalls das Selbstbewusstsein, verringert Unlust und Angst und beeinflusst günstig die Stimmungslage. Die Verhaltenspsychologen belegen, dass Ermutigung und Verstärkung emotionaler und sozialer Bedürfnisse stärker lernmotivierend auf erwünschte Verhaltensänderungen wirken als negative Kritik oder gar Ignorieren. Dauernder Misserfolg hemmt die Anstrengungen (vgl. W. Corell, 1971⁴, S. 82 ff. und 184 ff.). Diese neuerdings empirisch belegte Auffassung bestätigt, was schon längstens bekannt ist. „Man wird verhüten müssen, dass das Kind die Studien hassen lernt. Das Lernen sei ein Spiel, man bittet das Kind, man lobe es und richte es immer so ein, dass es Freude hat an dem, was es tut, auch durch Belohnung möge es ermuntert werden“ (Quintilian, 39–90 n. Chr.). „Zu Leistungen wird man durch Ruhm ange-regt, und die Dinge liegen darnieder, die bei niemandem gebilligt werden“ (Cicero, 106–43 v. Chr.). (1965, S. 19) „Alles Lernen ist nicht einen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verloren gehen.“ (Pestalozzi)

Freilich sollte Lob nicht so sehr nur auf einzelne Verhaltensweisen gerichtet sein oder mechanisch und unecht ohne entsprechende innere Haltung erfolgen. Je mehr der Erzieher das Kind unabhängig von dessen Leistungen akzeptiert und je stärker die emotionale Bindung mit dem Kind ist, umso glaubwürdiger und wirksamer ist Lob. Aber auch nur Bekräftigung-

gen eines bestimmten Handelns wirken in der Regel positiv verhaltensändernd. Die Wirksamkeit von Lob und Belohnung erhöht sich wechselseitig in einem Klima der Sicherheit und des Vertrauens. Unsachliche Kritik sollte in der Pädagogik für Verhaltensauffällige streng vermieden werden. Sachliche Kritik unter vier Augen ist mit grosser Wahrscheinlichkeit wirksamer als Tadel vor einer Gruppe. Es ist anzunehmen, dass mit Hilfe lobender und belohnender Steuerungsimpulse, die in ein phasenspezifisches Führungsprogramm eingebaut sind, Angst abgebaut werden kann und dass sich Verhaltensänderungen in Richtung auf Selbstvertrauen, Sicherheit und Mut einstellen.

Ermutigungen sollen von echtem Optimismus getragen sein, der womöglich auch auf das Kind ausstrahlt. Optimismus, eine Lebenshaltung, die auf einen guten Ausgang vertraut, steht in innerer Beziehung zu Hoffnung. Hoffnung ist eine zukunftsgerichtete Form der Erwartung. Sie ist eine der Seinsmöglichkeiten, welche das oben erwähnte Inempfangnehmenkönnen begründet. Das ursprüngliche Vermögen des Hoffenkönnens ist das Vertrauen. Eine optimistische Haltung des Erziehers erzeugt im Kind die gleiche Einstellung nur auf der Basis des Vertrauens. Vermag das Kind optimistisch zu sein, an das Gute in sich und den andern und an den Fortschritt zu glauben, verfügt es über eine der förderlichsten Seelenqualitäten, während eine pessimistische, argwöhnisch-misstrauende Haltung die Annahme pädagogischer Hilfe stark einschränkt und Entwicklungsmöglichkeiten hemmt. Herabgesetzte oder aufgehobene Ansprechbarkeit, Gehemmtheit und Zukunftslosigkeit sind in der Regel Ausdruck schwererer depressiver Zustände. Diese Symptome gehen eindeutig über die Neigung zu depressiven Verstimmungen und Angst vor zukünftigen Ereignissen hinaus, also über jene Merkmale des „Neurotizismus“, auf die hin wir die Patenpersönlichkeiten und die Heimkinder untersuchten. Ohne eine optimistische Haltung wäre das Eingehen einer Patenschaft ebenso unmöglich wie ein Fortschritt bei den Kindern.

4.724 Echtheit und Aufrichtigkeit

Auf die Prüfung der Echtheit der hilfreichen Patenschaften legten wir grosses Gewicht (3.7/3.812/3.92 o). Bei der Erörterung der Bedeutung des Emotionalen in der Beziehung sprachen wir kurz vom „Klima der Echtheit“. Echtheit des Verhaltens zeichnet sich aus durch Kongruenz bzw. Übereinstimmung der seelischen Bereiche einer Person zur gleichen Zeit. Vorder- und Hintergrund der Persönlichkeit stimmen überein, es kommt

keine fassadenhafte „Als-ob-Verhaltensweise“ zustande. Gefühle, Erlebnisse und Gedanken werden wahrhaftig, ehrlich, offen, verbal oder nonverbal ausgedrückt. Der Mitmensch weiss genau, woran er ist. — Je nach Status, Kultur usw. ist der Code der Mitteilungen verschieden, was Schwierigkeiten geben kann. Wer sich in diplomatischen Kreisen so offen und echt äussern wollte wie in der Familie oder in der Therapie, dürfte wohl Anstoss erregen. Jedoch kennt auch der diplomatische Umgang echte Formen, nur sind sie anders codiert (verschlüsselt) und müssen entsprechend entschlüsselt werden, wie das gute Journalisten mit Communiqués politischer Konferenzen tun. Die Schwierigkeit des Therapeuten oder Erziehers besteht darin, den jeweiligen Code der Klienten und der Kinder zu verstehen und ihn selbst zu verwenden. In Heimen wie in Familien bildet sich oft ein Spezialcode heraus, den zu verstehen hilfreich sein kann, da die Spezialausdrücke teilweise interessante Einblicke ermöglichen. — Geheuchelte, unechte Freundlichkeit, Täuschungen um der Zuneigung willen lassen im Kind das Gefühl aufkommen, dass es sich nicht auf den Erzieher verlassen kann, ja von ihm betrogen wird. Formalismus und Fassadenhaftigkeit können dieses Gefühl verstärken. Vorgetäuschte Sicherheit, Überlegenheit und Angstlosigkeit dauern nur bis zum Moment der bitteren Ent-Täuschung. Beziehungsgestörte, die in ihrem Leben oft getäuscht wurden, reagieren auf Unechtheit offenbar sehr empfindlich, wenn auch nicht immer vordergründig.

4.725 Empathie, einführendes Verstehen

In seinem Aufsatz „Wieviel Familie braucht das Kind?“ sagt H. Stierlin, (1979, S. 20), Empathie dürfe als eine der grössten Errungenschaften der Menschheit angesehen werden. Als Familientherapeut hält er neben Dialog und Delegation die Empathie als einen wesentlichen Aspekt unserer Beziehungen zum Kind. Empathiemangel könne sich in zwei Richtungen auswirken: das Kind wird nicht ernst genommen, vernachlässigt, ausgestossen, oder es bleibt zwar an die Familie gebunden, aber ohne Verständnis für seine altersangemessenen Bedürfnisse, Erfahrungsweisen und Rechte. Zudem werde es als Mülleimer jeder von den Eltern abgewehrter oder verleugneter Tendenzen und Charaktereigenschaften benutzt.

Empathie ist die Fähigkeit des Erziehenden, durch besondere Einstellung sich in die Vorstellungs- und Gefühlswelt des Kindes zu versetzen, sich zu vergegenwärtigen, was es denkt, fühlt, innerlich erlebt. Der Empathische ist zugleich gefühlsmässig warm, dem andern gegenüber offen, echt, umfas-

send aufnahmebereit und auch in den feinsten nonverbalen Äusserungen ansprechbar. Empathie bedingt die Möglichkeit, den Menschen zu verstehen.

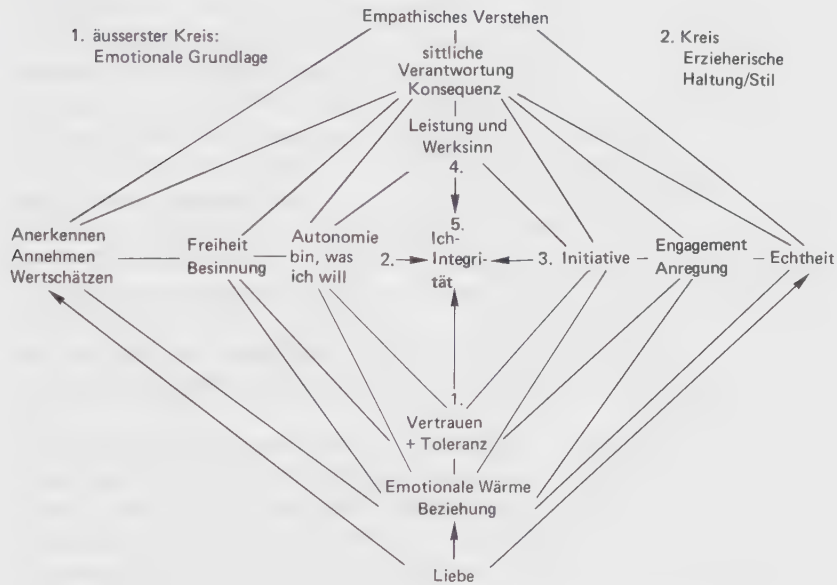
Das Bedeutungsfeld der Empathie ist weiter als dasjenige der „Einfühlung“. Einfühlung ist der Kern empathischen Verhaltens. Durch sie versetzen wir uns ohne Selbstaufgabe in den andern. Wir schwingen dabei innerlich mit, ergreifen fühlend den seelischen Gehalt des andern, ohne ihn zu dominieren. Verstehen durch Einfühlung ist nur möglich, wenn wir uns selbst und unsere Beziehung zum Objekt in den Prozess der Erkenntnis einbeziehen und Projektionen vermeiden. Empathie als breites Offensein ist grundlegend für die Erkenntnis, da sie das Objekt nicht *vor* der Erfahrung einem Denk- oder Wahrnehmungsmodell einordnet, Vorurteile also vermeidet. Vielmehr wird mit Empathie erstrebt, gefühls- und verstandesmässig, unter bewusstem Einbezug eigener Subjektivität, das andere aus sich selbst heraus und aus seiner Beziehung mit mir zu erfassen.

Das höchstmögliche Ausmass an Einfühlung ist die *Identifikation*. Dabei fühle ich mich so mit dem andern identisch, dass ich dessen Fühlen, Denken und Wollen in mich und das meinige in ihn hineinverlege. Sie ist ein unreflektiertes, oft absichtsloses, spontanes Engagieren, das mein Wesen beseelt, als ob es das innere Leben meiner selbst sei. Die feineren Saiten der eigenen Seele schwingen dabei so mit, dass wir uns gegenseitig auch auf der Ebene nonverbaler Kommunikation verstanden fühlen. Werden die Vorgänge strukturiert, kommt es zum Verstehen, zum verstandesmässigen Erfassen der realen und gemeinten Be-Deutung, Sinngehalte und inhaltlichen wie formalen Zusammenhänge insbesondere der Gestalten, Bilder, Symbole, Ideale und Motivationen fremden Seelenlebens.

Empathie ist ein zentraler Aspekt des pädagogischen Bezugs. Neben Zuwendung, Anerkennung, Geborgenheit und Vertrauen ist sie für die Entwicklung des Ichs, der Persönlichkeit und deren Beziehungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung. C. R. Rogers und R. Tausch setzen empathisches Verstehen in wechselseitigen Zusammenhang mit emotionaler Wärme, Anerkennung, Echtheit/Selbstkongruenz und Spiegelung/Selbstexploration als Grundverhaltensweisen therapeutischen und erzieherischen Verhaltens. Verbunden mit einem tragbaren Mass an Vertrauen, Verantwortung, Freiheit und Engagement führt die empathische Grundverhaltensweise zu Autonomie, Initiative, Leistungsfähigkeit, Identität und Integrität der reifenden Persönlichkeit. Diese wird dadurch frei, tolerant, sie vertraut und engagiert sich aus Verantwortung. Empathie ist eine jener Grundformen der Erziehung, die Pestalozzi in seinem Leben und Werk immer wieder vorgezeigt hat: „Hierauf baute ich. Dass mein Herz an mei-

nen Kindern hange, dass ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend in jedem Augenblick auf meiner Stirne sehen und auf meinen Lippen ahnden" (Pestalozzi, 1799, Bd. 13, S. 8).

Mir scheinen diese Grundbedingungen allseitig wechselwirkend im Zusammenhang die Ich-Entwicklung zu beeinflussen. In deren Kontinuum werden einzelne Persönlichkeitsmerkmale besonders ausgeprägt. Während kritischer Phasen fallen einzelne erzieherische Bedingungen besonders ins Gewicht. Sie befinden sich im untenstehenden Netz von erzieherisch wirkenden Kräftefeldern jeweils auf einer Achse.



Aus pädagogischer Sicht ist für beziehungsgestörte Kinder in Heim und Familie sowie für deren beeinträchtigendes Milieu eine Reihe fördernder Möglichkeiten zu berücksichtigen, die von der Gestaltung des Tagesablaufs und der Freizeit über die verschiedenen Formen des Spielens, des Musizierens und handwerklicher Betätigung bis zu allenfalls notwendigen sonderpädagogischen oder kinderpsychiatrischen und familienpsychologischen Therapiemethoden reichen. Letztere möchten wir lediglich der Vollständigkeit halber kurz erwähnen. Sie ergänzen die zielorientierte, fordernde Pädagogik, indem sie helfen, äussere Ansprüche, Erfahrungen und Erlebnisse innerlich zu verarbeiten, zu ordnen und zu integrieren, eventuell sogar mit medizinischer Hilfe. Ähnliche, aber nicht medizinische Hilfe bieten die Psychotherapien, die teilweise auch von Psychologen angeboten werden. Es ist denkbar, dass eine kinderpsychologische Therapie oder Übungsbehandlung, allenfalls eine kinderpsychiatrisch indizierte medikamentöse Behandlung oder beide zusammen hilft, mit einer Familientherapie eine durch starke Ängste, Gespanntheit, durch depressive Störungen oder psychosomatische Beschwerden komplizierte Beziehungsstörung zu überwinden und das Kind auf angebotene Kontakte ansprechbarer zu machen. Das gleiche gilt für sonderpädagogisch festgestellte und behandlungsbedürftige Teilleistungsstörungen.

Es kommt uns hier jedoch nicht auf die Aufzählung aller Störungs- und Behandlungsmöglichkeiten an. Vielmehr möchten wir zwei Zielvorstellungen hervorheben:

1. Die beziehungsgestörten Kinder und ihr Milieu sollen rechtzeitig, d. h. früh erfasst, einer fachgemässen Abklärung unterzogen werden, damit wenn nötig ein Therapie- und Massnahmenplan für die optimale Förderung durch Gestaltung der gesamten Umwelt aufgestellt werden kann. Anzustreben ist eine Zusammenarbeit der sich um die erzieherische und therapeutische Förderung bemühenden Instanzen. Eine Zusammenarbeit kommt nur zustande, wenn der Informationsfluss ausreichend ist, und wenn sich Therapeuten und Erzieher auf einheitliche Grundsätze einigen. Die für das Kind aufgebrachten Integrationshilfen versprechen Erfolg unter der Voraussetzung, dass die pädagogischen, heilpädagogischen und therapeutischen Ansätze unter sich einigermassen aufeinander abgestimmt werden. Während wir Einigkeit innerhalb einer guten Patenfamilie als gegeben betrachten, ist sie auch wünschbar für die „Grossfamilie“ Heim, besonders für deren Erzieherteam, sowie für die Zusammenarbeit zwischen Heim und Patenfamilie. Im Sinne Richters

gilt es überdies, Therapie nicht allein auf das Kind anzuwenden, sondern die Dynamik des umgebenden Personenkreises mit in Betracht zu ziehen und wenn nötig beratend oder therapeutisch anzugehen.

2. Für Einzelbehandlungen kommen je nach Störung die verschiedensten Arten und Formen von Therapien in Frage. Musik-, Mal-, Gestaltungs-therapien, Spiel- und Beziehungstherapien in Form von Regel- und Rollenspiel, Psychodrama oder Gesprächs- und Verhaltenstherapie bieten je individuelle Möglichkeiten. Von entscheidender, ja grundlegender Bedeutung für den erzieherischen und therapeutischen Erfolg all dieser Methoden bei beziehungsstörungen Kindern ist die Ermöglichung und Förderung von Beziehungen, ja von Bindungen an Personen und Sachen.

Im folgenden seien einige Aspekte erwähnt, die als Orientierungshilfen nützlich sein mögen und uns anregen, ähnliches im pädagogischen Tun zu versuchen.

4.81 Der Therapieverlauf

Meist wird der Therapieverlauf in Phasen eingeteilt, die zwar fließend ineinander übergehen, aber sich doch deutlich von einander unterscheiden. R. Werner (1973) nennt deren vier:

1. *Lockerungstherapie* mit dem Ziel, einigermaßen angepasste seelische Äusserungsfähigkeiten zu erwerben, insbesondere beim neurotischen Kind.
2. *Entladungstherapie* zur Beseitigung unverarbeiteter Erlebnisstoffe, z. B. im Gespräch, Gestalten usw.
3. *Organisierende Therapie*, um die Persönlichkeit nach gesunden sozialen Normen neu zu strukturieren durch systematisches Lernen des sozialen Verhaltens,
4. *Rehabilitationstherapie* zur Einordnung des Kindes in die Gemeinschaft.

Wie solches geschieht, wollen wir am Beispiel des Rollenspiels aufzeigen.

4.82 Das Rollenspiel

Im Rollenspiel werden alltägliche Situationen in der eigenen Rolle und derjenigen des andern gespielt. Dabei geht es um die Veränderung des Selbstwerterlebens, also einer Veränderung der Beziehung zu sich selbst. Den Kindern sollen primär ich-stützende Verhaltensformen und Kommu-

nikationsweisen vermittelt werden, um im normalen Umgang Sicherheitsgefühle zu gewinnen und neue Konfliktlösungsmöglichkeiten zu finden, indem man sich in die Rolle des andern hineinfühlen lernt.

Der Ablauf eines Rollenspiels kann folgendermassen vor sich gehen (nach F. R. Shaftel u. a. 1973):

1. „Aufwärmen“ der Gruppe, Konfrontation mit dem Problem. Vorlesen (durch den Spielleiter, meist den Lehrer respektive Erzieher) einer Problemgeschichte, die sich auf ein aktuelles Realproblem beziehen kann.
2. Teilnehmer am Spiel (Rollenspieler) aussuchen.
3. Ohne grossen Zeitaufwand Planung des Vorgehens. Keine Textvorbereitung.
4. Zuschauer (Kinder der Gruppe) auf ihre Rolle als teilnehmende Beobachter einstellen.
5. Eigentliches Rollenspiel: die Spieler sollen die Situation spontan erleben und auf ihre Mitspieler so reagieren, wie sich ihrer Ansicht nach Menschen in diesen Rollen verhalten würden.
6. Diskussion und Bewertung durch die Kinder.
7. Weitere Spiele (revidierte, vertauschte Rollen, Ausspielen vorgeschlagener weiterer Schritte, Explorieren neuer Alternativen).
8. Weitere Diskussion.
9. Erfahrungen austauschen und verallgemeinern. Dieser Punkt verfolgt das Ziel, ängstlichen jungen Menschen zur beruhigenden und erleichternden Erkenntnis zu verhelfen, dass viele andere Menschen ähnliche Probleme haben.
10. Die Gruppe leitet von den Spielen, Kritiken, Vorschlägen allgemeine Verhaltensregeln ab. Ausserdem kann der Leiter durch seine nur unterstützende Leitung das Vertrauen der Gruppe gewinnen. Der Wert des Rollenspiels ist der: Auf der „Übungslinie“ kann man so viele Fehler wie notwendig machen, um ein menschliches Problem schliesslich optimal lösen zu können.

Durch das Rollenspiel sollen die Kinder folgendes lernen:

- Erkennen, dass jedes Verhalten eine Ursache hat,
- Sensibilität für die Gefühle anderer,
- Spannungsabfuhr in sozial akzeptierbarer Form,
- Stärkung und Verbesserung des Selbstkonzepts,
- Experimentieren mit Rollen,
- Exploration der grundlegenden Wertvorstellungen unserer Kultur,
- Verständnis für subkulturelle Unterschiede,
- Hilfe bei Entscheidungen und der Klärung eigener Wertmassstäbe,

- Verbesserung der sozialen Struktur und der Wertsysteme der Gleichaltrigen-Kultur,
- Problemlösendes Verhalten,
- Konsequenzen bedenken,
- Einschleifen der Sequenz „Fühlen-Denken-Handeln“.

Für die Gruppe/Familie erfüllt das Rollenspiel etwa folgende Aufgaben:

- Verbesserung des emotionalen Klimas,
- Vertrauen gewinnen,
- Sich und die Kinder besser kennenlernen und dadurch besser kooperieren und kommunizieren können,
- Die kindlichen Bedürfnisse besser kennenlernen.

Oft wird, wie auch bei anderen Spielen, ein verhaltenstherapeutischer Faktor hinzukommen, der Hemmungen überwinden hilft durch positive Verstärkung auch noch so feiner, normativ erwünschter Regungen und Mitteilungen. Es können aber auch die Folgen unerwünschter Verhaltensweisen erlebbar gemacht und somit auslösende Stimuli ausgelöscht und alternative Verhaltensmuster aufgebaut werden. Immer geht es letztlich um die Hebung des Selbstwertgefühls und die Überwindung des Minderwertigkeitsgefühls.

4.83 Musizieren, Mal- und Gestaltungsspiele, Handwerken

Der *Musik* werden drei Wirkungen zugeschrieben: 1. Sie verschafft dem Zuhörenden und Darbietenden sinnliche Lust, 2. die Interpretation verschafft Freude an den eigenen Fertigkeiten, 3. musikalische Aktivität kann soziales Erlebnis sein, z. B. beim gemeinsamen Musizieren und Chorsingen. H. Kohut (1977, S. 219) weist darauf hin, dass das Musizieren den Teilnehmern die Bestätigung des „Dazugehörens“ gibt, welches entwicklungspsychologisch von jenem alten Gefühl ableitbar ist, das die Zugehörigkeit zur Familie einst dem Kinde verschaffte. Ohne hier näher auf die interessanten Darlegungen des Autors über die Beziehungen der Musik zum Es, Ich und Über-Ich und auf die Anwendung des Prinzips der stufenweisen Entwicklung der psychologischen Funktionen von Primärvorgängen zu Sekundärvorgängen auf das Musikerleben näher einzugehen, seien lediglich einige Erkenntnisse angetönt:

Es besteht eine enge Beziehung zwischen Singen und emotionalem Sprechen. Musikalische Aktivitäten können eine heilsame Wirkung bei verschiedenen Persönlichkeitsartungen haben. Bei Kontaktgehemmten unterstützen sie genussvolle Tätigkeit und freudiges Erleben in einer Sphäre ausser-

halb des verletzlischen zwischenmenschlichen Bereichs. Oder das musikalische Engagement verschafft die Erfahrung starker Gefühle und sinnvoller sozialer Kontakte. Musik ermöglicht aber auch eine kontrollierte und begrenzte Rückkehr zu nichtverbalen Erlebnisweisen. Sie eröffnet dem Empfinden direkte Ausdrucks- und Wahrnehmungsmöglichkeiten, sie beseelt. Pädagogisch gesehen kann durch Mitsingen und Mitmusizieren die soziale Einfügung in eine Gruppe gefördert und der durch sie gewährte Gehalt stabilisiert werden. Feinere Saiten werden zum Schwingen gebracht und so die gestörte Gefühlsentwicklung gefördert. Dabei gilt es, die Kinder von primär primitiverem, rhythmischem, geräuschhaftem zum differenzierteren, melodischen, tonalen Musizieren zu führen. Dadurch erreicht der Musizierende eine Strukturierung des anfänglich chaotischen Gefühlslebens. Dies zeigt sich in der Entwicklung der Gefühlsäusserungen von urtümlichen Formen wie Rock-, Beat- und Schlagermusik zu den feineren, „klassischen“ Formen. Durch solche Differenzierung können die Befolgung der Regeln von Form und Harmonie erlernt, differenziertere Bezugsformen entwickelt und höhere Stufen der Sublimation erreicht werden.

Eine ähnliche Wirkung ist bei mehr visuellen Typen mit *Mal- und Gestaltspielen* zu erzielen. Das Material ist leichter zu handhaben. Es lässt freiere Formen sowie undifferenziertere motorische und gestalterische Leistungen zu und setzt nicht wie das Musikinstrument eine bestimmte Spieltechnik voraus. Therapeutisch wirksam sind das Zulassen und Gestalten eines inneren Bildes, das zusammen mit dem Gestalten ablaufende Kommunikationserlebnis und allenfalls die kognitive und verbale Auseinandersetzung mit dem Bild. — Musizieren, Malen und Gestalten lassen sich kombinieren im Musikmalen (freies Malen nach Rhythmus und Melodie von Musik und Gesang), in Sing- und Theaterspielen. Letzteres bedingt eine Durchgestaltung der Grobmotorik zum körperlichen Gesamtausdruck und ebenso die Gestaltung der Sprache, ihrer Rhythmik und Musikalität als Mittel der differenzierten Kommunikation. Solche Spielformen eignen sich zur Behebung der gefühlsmässigen Leere und haben oft das Erlebnis der Befriedigung, der Ausgeglichenheit und der Gemeinschaft zur Folge. Beziehungsgestörte können indessen nur in beschränkter Zahl zu solchen musischen Kursen zugelassen werden, weil sie die Gruppe belasten.

Das *gemeinsame Handwerken* erschliesst je nach Material, Werkzeug und herzustellenden Gegenständen weitere erzieherische und therapeutische Möglichkeiten. Spiele wie Modelleisenbahn, Schreinern, Radiobasteln, Modellflugzeug- und Schiffsbau bieten vielfältige Möglichkeiten (vgl. V. Kühlen, 1972).

Die verschiedenen Tätigkeiten müssen sich in der Praxis ergänzen und stets neu der Entwicklung des Kindes angepasst werden.

4.84 Einige Hinweise auf das Problem des kindlichen Spielens

Die meisten Paten, die wir befragten, sind in der Lage, den Kindern Spielmöglichkeiten und Spielplätze zur Verfügung zu stellen. Es scheint für sie eine Genugtuung zu sein, wenn die Kinder „allen ihren Hobbies frönen können“, wie wir uns im Abschnitt 3.92 ausdrückten. Näher sind wir in den Untersuchungen auf das Spielproblem nicht eingegangen, wollen aber im Rahmen der pädagogischen Folgerungen seine Bedeutung nicht unerwähnt lassen.

Es ist anzunehmen, dass Paten stark die Tendenz haben, dem Kinde während der befristeten Aufenthalte bei ihnen möglichst viel und freien Spielraum zu gewähren, vielleicht in der Annahme, dass es im Heim mit Spielen zu kurz komme, einen Nachholbedarf habe und sich nun beim Spielen besonders wohl und frei fühlen soll. Es wird auch Kinder geben, welche die Frei- und Freizeit bei den Paten aus eigenem Antrieb ausgiebig zum freien Spielen benützen, ja sogar zum unkontrollierbaren Herumtollen tendieren, was dann die Paten vor das Problem stellt, ob und wie dagegen eingeschritten werden soll. Manche Erwachsene, besonders ältere, mögen sich gerade diesem Problem gegenüber unsicherer fühlen als in anderen Belangen ihrer erzieherischen Aufgabe.

Wir müssen bedenken, dass die Kinder unserer Probandengruppe 9 bis 14 Jahre alt sind, sich also in einer Altersphase befinden, für die spielpädagogische Richtlinien wichtig sind. Unverantwortbar wäre es, das Kind einfach dem unüberwachten Umherspielen und der uneingeschränkten „Freiheit“ eines beliebigen Spielraumes zu überlassen. Ein solches Gewährenlassen beruht auf einer Verwechslung von Spielgeschehen an und für sich, das zweckfrei, absichtslos, um seiner selbst und der begleitenden Lust willen geschieht, also ein phänomenologischer Sachverhalt ist, und der Spieltätigkeit als Handlung, die sogar in der freiesten Form nicht zweck-, ziel- und absichtslos ist und die erzieherische Besinnung, Lenkung und Leitung herausfordert. Sosehr das Kind im Spiel die Triebimpulse abreagieren, freie Entfaltung der natürlichen Kräfte und der Spontaneität erleben, einen Ausgleich für Arbeit und Pflichterfüllung finden und auf dem Spielplatz eine eigene Spieltradition pflegen soll, sosehr ist die Entwicklung des Kindes darauf angewiesen, dass sein Spielraum in die erzieherische Überwachung hineingenommen wird. In gesunden sozialen Verhält-

nissen ist es das Familienleben, das die Freiheit des kindlichen Spielraums schützt und positiv auf die Spielkultur einwirkt. Um Gefährdungen und Entartungen zu vermeiden, muss ein Wert Gesichtspunkt, ein Spielethos eingeführt werden (H. Scheuerl, 1979, S. 222 f.). Er meint: „Jede Pädagogik des Spiels, die nicht nur besorgt ist um einen zweifellos wertvollen, erholsamen Ausgleich, um ein therapeutisches Abreagieren von Antriebsüberschüssen oder amüsanten Zeitvertrieb, sondern die den Spielenden binden (im Sinne der Herstellung einer Beziehung) und bilden will, kann sowohl für das sportliche und musisch gebundene Spiel als auch für das Experimentieren, das Lernspiel und jede Form spielerischer Einkleidung nur eine Konsequenz ziehen: die Pädagogik hat den fordernden Charakter des Spiels mit Nachdruck zu unterstreichen.“

In der Praxis geht es darum, dem Kinde Möglichkeiten zu gebundenen Spielen zu bieten als Kristallisationspunkte im freien Spielraum. Der Erwachsene ist der erste Spielgefährte des Kindes, und er soll an der Spielwelt mitbeteiligt bleiben. Er kann durch erzieherisches Vor- und Mitspielen zu den ersten Bindungen in der Spielwelt führen, durch Spielsachen mit Aufforderungscharakter und durch Anregungen auf das Spiel einwirken. Es ist nicht so, dass ein aufgegebenes Spiel kein Spiel mehr ist und die Spieltätigkeiten immer spontan entstehen müssen. Ausschlaggebend ist das „Wie“ der Anregung, die Spielidee, welche das Kind fasziniert oder auf die es mit der Zeit anspricht. Wichtig ist, dass sich auch der Spielleiter unter die Idee des Spiels, in dessen Dienst stellt, damit es nicht Bildungsmittel in *seiner* Hand ist, sondern als Bildungswert von ihm vermittelt wird.

5. Praktische Anregungen für die Förderung familiärer Lebensmöglichkeiten bei Heimkindern

J. H. Pestalozzi sagte 1799 (Bd. 13, S. 7): „Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch (in Stans) beweisen, dass die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen (z. B. im Heim) müssen nachgeahmt werden und dass die letztere nur durch die Nachahmung der ersteren einen Wert hat. . .“. Diese Worte bilden eines der Hauptmotive der vorliegenden Arbeit. Sie besagen, dass die Heimsituation erzieherisch nach dem Vorbild der Familie gestaltet werden soll. Über die Bedeutung der Qualitäten einer erziehungsfähigen Familie haben wir uns im Abschnitt 4.52 geäussert. Es liegt an verschiedenen Faktoren, dass sich für ein Kind eine Heimsituation stets mehr oder weniger von einer gesunden Familiensituation unterscheidet. Diese Feststellung tut keinen Abbruch an der Notwendigkeit und Nützlichkeit von Heimen, ruft aber nach einer Förderung familiärer Lebensbedingungen auch für Heimkinder. Von unseren Untersuchungen ausgehend, sehen wir eine solche Förderung in zwei Hauptrichtungen:

1. im Ausbau des Systems der Patenschaften, wobei die Patenschaft eine Alternative unter anderen zur Ergänzung der familienzentrierten pädagogischen Bemühungen bildet,
2. die Ausgestaltung der Heime nach dem familiären Prinzip. In diesem Zusammenhang werden wir abschliessend auf die heilpädagogische Grossfamilie als eine besondere Form zwischen der heiminternen Erziehungsgruppe und der Patenfamilie kurz eingehen.

Sollte eine künftige Entwicklung eine starke Vermehrung der Patenschaften für Heimkinder mit sich bringen, müssten wir uns überlegen, welche Rückwirkungen dies auf die Heimsituation hätte, ein Problem, das wir unter Punkt 5.2 erörtern werden.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung über die Auswirkung von Patenschaften auf die psychosoziale Entwicklung von Heimkindern sind für den vermehrten Ausbau des Patenschaftsystems ermutigend. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Beziehungen und Bindungen, welche Paten einem beziehungsge störten Kind ermöglichen, für dessen Persönlichkeitsaufbau hilfreich sind. Die Untersuchungsergebnisse verifizieren, dass patenschaftliche Beziehungen mindestens kurzfristig extreme Verhaltensweisen mildern, das Ich stärken, die soziale Integration fördern helfen. In einer Kontrollgruppe von Heimkindern ohne Patenschaften findet eine günstige Entwicklung im gleichen Ausmass nicht statt. Für die Einzelheiten der im Zusammenhang mit einer Patenschaft sich ergebenden positiven Veränderungen sei auf die Abschnitte 3.932–5. verwiesen; eine Zusammenfassung gibt 3.94. Bei noch frühzeitigem Beginn könnten sich Patenschaften vielleicht als noch hilfreicher erweisen.

Heimleitungen befürworten grundsätzlich die Errichtung einer Patenschaft. Von dieser erwarten sie, dass das Heimkind eine intakte Familie und elterliche konstante Zuwendung kennen lernt, ein Vater- und Mutterbild aufbaut, sich in ein familiäres Rollenverhalten einlebt und sich bei den Paten wirklich daheim fühlen kann. Sie sind sich im allgemeinen darüber im klaren, dass sie heimintern dem Kind nur begrenzt das anbieten können, was es an familiären Lebensqualitäten benötigte. Wie unsere Recherchen über die Patenschaftvermittlungen ergeben, sind in kleinerem Umfang auch die Versorger bestrebt, dem Kind in Ergänzung zum Heimaufenthalt Patenkontakte einzuräumen. In einem Drittel anerbieten sich Privatpersonen selber, ein Heimkind, das sie direkt oder über Drittpersonen kennen, in Patenschaft zu nehmen. In pädagogischer Hinsicht stimmen ihre Beweggründe mit den Absichten der patenschaftsvermittelnden Heimleiter und Versorger sowie mit den Bedürfnissen des Kindes weitgehend überein. Es ist ihr Bestreben, dem Kind auf lange Sicht einen Elternersatz und ein Zuhause anzubieten. So dauerten die Patenschaftsbeziehungen bis zum Zeitpunkt unserer Untersuchung im Durchschnitt immerhin schon 3,6 Jahre, und fast alle Paten beabsichtigten, die Patenschaft zeitlich unbeschränkt beizubehalten. Diese mitmenschliche Bezugskonstanz vermag in gewisser Hinsicht im sonst so problematischen Kontakterleben des Kindes die häufigen Beziehungswechsel, von denen es selbst im Heim nicht verschont ist, zu kompensieren. Ist einmal für ein Kind der Kontakt zu Paten hergestellt, besteht mehrheitlich Aussicht auf eine sich vertiefende Bindung, im günstigsten Fall auf den Übergang in ein Pflegeverhält-

nis mit Daueraufenthalt des Kindes bei den Pflegeeltern. Auch aus der Sicht der Heimerzieher kommen die Kontakte zwischen Paten und Kindern oft in befriedigendem Ausmass zum Tragen und gehen zum Teil in vertiefte Beziehungsverhältnisse über.

Somit lässt sich nach unseren Feststellungen für Patenschaften nicht nur eine fördernde pädagogische Wirkung auf das Kind, sondern im allgemeinen auch ein gutes Funktionieren dieser Einrichtung nachweisen. Eine vermehrte und gezielte Anwendung dieser Massnahme ist umso erstrebenswerter. Das Ziel des Ausbaus der Patenschaftseinrichtungen besteht darin, möglichst vielen Heimkindern diese wertvolle Daseinserweiterung zu vermitteln. Es stellt sich deshalb die konkrete Frage, wie praktisch vorgegangen werden soll, um das Patenschaftsprinzip optimal auszubauen. Ein praktikabler Weg hiezu besteht in einer umfassenden und sachlichen Information der Heimleitungen, Fürsorgestellen, Jugendämter, Vormundschaftsbehörden, Beratungsstellen usw. Durch Publikationen über die wesentlichen Belange und Zielsetzungen von Patenschaften kann auch die Öffentlichkeit systematisch orientiert werden. In Analogie etwa zur Organisation der Pro Juventute lassen sich regionale Stellen einrichten, deren Aufgabe es sein wird, eine Übersicht zu geben über Bedarf und Angebot an Patenschaften, Information und Beratung zu pflegen, unter Umständen Patenschaften zu vermitteln. So sehr der private und individuelle Charakter der Patenschaft bewahrt und deren Institutionalisierung vermieden werden sollte, so zweckmässig erscheint uns eine geeignete, diskret und gekonnt wirkende Trägerschaft der Patenschaftseinrichtung, damit diese wichtige Refamiliarisierungsmöglichkeit gleichmässig und vollständig den Kindern zugute kommt, die ihrer bedürfen.

Eine Intensivierung des Patenschaftsprinzips muss jedoch unbedingt mit einer *Verbesserung der Patensituation* verbunden werden. Unsere Erhebung zeigt auf, dass sich zwar praktisch alle Paten positiv über die Einrichtung äussern, andererseits aber nicht selten Erfahrungen machen müssen, aus denen sich die *Notwendigkeit einer rechtlichen Grundlage* für die Patenschaft ableiten lässt. Solange diese fehlt, solange die Kompetenzen nicht sauber geregelt und abgegrenzt sind, entstehen Konflikte, welche nicht nur im Einzelfall den bestgemeinten erzieherischen Bemühungen zuwiderlaufen oder sie gar zunichtemachen können, sondern wohl auch manche patenschaftsbereite Eltern entmutigen und abschrecken. Unseres Erachtens liesse sich die Patenschaft in das bestehende schweizerische Pflegekinderrecht integrieren, das seit dem 1. 1. 1978 in Kraft ist. Die Art. 4 ff. der Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern gelten familienpflegerischen Einrichtungen wie der zukünftigen Adoptivfamilie,

Dauer-Pflegefamilie, Wochen-Pflegefamilie, Pflegekinder-Familie, dem Pflegekindernest, der heilpädagogischen Pflegefamilie. Als verwandte Form der Wochen-Pflegefamilie liesse sich die Patenschaft im Sinne einer Ferien- und Wochenend-Pflegefamilie in die Verordnung aufnehmen. Eine solche rechtliche Regelung ist auch deshalb einer baldigen Prüfung und Sanktionierung wert, weil ein Teil der Patenschaften in Pflegefamilienverhältnisse übergeht, die Patenschaft somit ein potentielles Übergangsstadium zu einer Familienpflege bedeutet. Die in pädagogischer Sicht wünschbare Förderung der Patenschaftseinrichtung könnte wohl entscheidend begünstigt werden, wenn diese Form familiärer Pflege dem Familienrecht ein- und untergeordnet sowie auf dem Verordnungswege im einzelnen geregelt würde. Dabei geht es in erster Linie um den Schutz des Patenkindes und der Paten im Interesse eines gegen äussere Störeinflüsse besser abgesicherten, langfristigen familienzentrierten pädagogischen Aufbaus.

Im weiteren ist zur Verbesserung der Patensituation an eine intensivere *Information, Zusammenarbeit und Beratung* zu denken. Zweifelsohne gibt es Paten, die dank erzieherischer Erfahrung und Eignung ihre Aufgabe souverän lösen. Andere fühlen sich weniger sicher und wünschen eine Erziehungsberatung, nach unseren Erhebungen ein Drittel. Sie streben dabei einen Erfahrungsaustausch und eine Zusammenarbeit mit dem Heim an. In welchem Umfang in diesem Rahmen Besprechungen gemeinsamer Probleme erfolgen, ist bedingt durch die individuellen und phasenspezifischen Besonderheiten des betreuten Kindes, muss aber dem persönlichen Ermessen der Paten überlassen werden. Immerhin sollte für eine produktive Zusammenarbeit alles getan werden, um gegenseitige Vorurteile oder Missverständnisse abzubauen und die Atmosphäre von Konfliktstoff zu befreien. Dass dies sogar durch eine geeignete Pflege des Kontaktes der Patinnen mit den oft so problematischen Kindsmüttern möglich ist, wurde im Untersuchungsteil dargelegt (3.92 h). Auffallend spärlich ist nach unseren Erhebungen der Kontakt der Paten mit den Lehrern (3.92 g). Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass das Kind sich eben nur über das Wochenende und in den Ferien bei den Paten aufhält, Schulprobleme somit jeweils nicht aktuell sind. Dies widerspiegelt sich auch im relativ geringen Engagement der Paten für die schulische Laufbahn (3.92 r). Hier fragt sich freilich, ob durch engere Zusammenarbeit mit den Heimerziehern und dichterem Informationsfluss dem schulischen Bereich seitens der Paten doch noch vermehrte Aufmerksamkeit zukommen könnte. Offenbar häufig ungünstig sind die Erfahrungen der Paten mit den Versorgern, Vormündern und Vormundschaftsbehörden, was am ehesten mit der chronischen Überlastung dieser Amtspersonen und -stellen in Zusammenhang

stehen dürfte. Hier stellt sich aber auch die Frage ihrer pädagogisch-psychologischen Ausbildung, Beratung, Eigenschaften und Auswahl.

5.2 Mögliche Rückwirkungen eines Patenschaftsausbaus auf die Heime

Unter der Annahme, Patenschaften für Heimkinder würden künftig in grösserem Umfange errichtet, gilt es sich zu überlegen, welche Rückwirkungen dies auf die Heime selber hätte. Wir haben uns dabei konkret zu vergegenwärtigen, dass sich ein bestimmter Anteil von Heimkindern regelmässig über das Wochenende, die Feiertage und während der Ferien bei ihren Paten aufhielte und dass mit der Zeit ein Teil dieser Patenkinder ganz in Pflege übernommen würde, etwa nach Schulabschluss zu Beginn der beruflichen Ausbildung oder auch schon früher.

Eine solche Lösung hätte zweifelsohne auf der einen Seite positive Auswirkungen für die Heimleiter und -erzieher, und zwar zunächst im Sinne einer Entlastung, indem Patenfamilien das Heim zeitlich soweit von der Behütungspflicht entlasten, dass eine grosszügigere Freizeitregelung für die Angestellten ohne Nachteile für die Kinder möglich ist. Dieser Aspekt soll nicht verschwiegen werden. Eine Freizeitliberalisierung, wie sie im Schul- und Kliniksektor längst üblich ist, erscheint neben anderen Massnahmen von dringender psychohygienischer Notwendigkeit für das Heimkader.

Ein weiterer psychohygienischer Vorteil für die Heimerzieher bestünde darin, dass sie vom deprimierenden Eindruck befreit würden, ihre eigenen familiarisierenden Bemühungen um ein Kind seien umsonst, wenn es bei Beurlaubungen oder nach dem Heimaustritt erneut Lebensverhältnissen ausgesetzt ist, die alles andere als eine familiäre Förderung und Atmosphäre bieten. Bei Bestehen einer Patenschaft haben sie hingegen die Genugtuung, dass die Refamiliarisierungsbestrebungen durch die Paten vervollständigt und verfeinert werden. Vorbereitungen für die Entlassung eines Heimkindes sind oft unter gewöhnlichen zum Teil sehr fragwürdigen und noch intensiv zu bearbeitenden Umständen besonders hindernisreich und Entlassungsversuche oft enttäuschend. Im Gegensatz dazu bildet die Möglichkeit, ein Heimkind in eine Patenfamilie oder gar in eine aus dieser hervorgegangene Pflegefamilie zu entlassen, viel eher Gewähr dafür, dass die Heimerziehung ihre Früchte trägt. Nur schon zuverlässige Mitteilungen kooperativer Paten oder Pflegeeltern über das Verhalten eines Kindes im Urlaub oder über seine Entwicklung und Bewährung nach dem Heimaustritt sind für die sonst in dieser Hinsicht recht frustrierten heiminternen Betreuer wertvoll und befriedigend, weil nicht selten die einzige Antwort

auf die Frage nach dem Ergebnis ihres pädagogischen Bemühens. Aus solchen Rückmeldungen ergeben sich nicht nur wertvolle pädagogische Erfahrungsergänzungen und Korrekturmöglichkeiten, sondern auch Motivation und Erfüllung für das Berufsleben.

An die Möglichkeit einer negativen Auswirkung muss insofern gedacht werden, als infolge eines allfälligen massiven Ausbaus des Patenschaftsystems immer mehr familienfähige Heimkinder abwandern könnten und in den Heimen zur Hauptsache besonders schwierige, für Patenschaften anscheinend gar nicht in Frage kommende Kinder zurückblieben. Den Heimgruppen fehlten dann die „positiven Elemente“, und das Vorherrschen der „negativen“ könnte die oben skizzierte Entlastung in eine folgeschwere Belastung verwandeln. Dagegen ist einmal einzuwenden, dass selbst bei einer Vermehrung der Patenschaftsplätze die angedeutete Umstrukturierung der Heimklientele kaum je in so extremer Weise eintreten wird. Ferner ist „Patenschaftseignung“ ein relatives, schwerlich objektiv zum vornherein bestimmbares Kriterium. Beziehungs- und Verhaltensgestörtheit sind nicht so sehr globale, die ganze Persönlichkeit durchgehend prägende Merkmale, sondern oft vorwiegend situativ auftretende Abweichungen. Ein Kind, das heimintern als sehr schwierig gilt, kann sich unter Umständen in einer Patenschaftssituation pädagogisch von einer tragbaren Seite zeigen und besser angegangen werden. Auch das Umgekehrte kann der Fall sein. So hat es sich bewährt, dass die von uns befragten Paten beim Eingehen der Patenschaft keine Bedingungen hinsichtlich der Artung des Kindes stellten. Schliesslich ist auch zu bedenken, dass die Einrichtung der Patenschaft nur eine Variante im Vorfeld der Heimerziehung ist und die Tendenz allgemein dahin geht, dieses Vorfeld nach Möglichkeit zu erweitern, so dass den Heimen spezifischere Funktionen zufallen, die nach einem umfassenderen Konzept mit differenzierterem Betreuungs- und Therapieangebot rufen. (Heim als offenes sozialpädagogisches Zentrum.) Aufgrund der Erwägungen in dieser Arbeit meine ich, dass den Heimkindern ein Leben in einer Paten- und Pflegefamilie, in einer heilpädagogischen Grossfamilie oder in ähnlichen Familienverhältnissen ermöglicht und nicht aus Rücksicht auf heiminterne Probleme verunmöglicht werden sollte. Um der soeben aufgezeigten denkbaren Entwicklung durch familiär nicht tragfähige Kinder heimintern zu begegnen, ist es meines Erachtens notwendig, die Heime teilweise strukturell und konzeptionell anzupassen, eventuell zu verkleinern. Das Personal wäre durch Selektion, Bildung und permanente Fortbildung in der den Klienten entsprechenden therapeutisch-pädagogischen Grundhaltung zu verstärken und sowohl emotional wie kognitiv auf die stets sich verändernden und schwierigeren Situationen

und Belastungen vorzubereiten. Nur so scheint es mir möglich, den Wandel einzelner Heime zum Vorhof der Jugendpsychiatrie und des Massnahmen- bzw. Strafvollzugs mit entsprechend neuem Auftrag zu vollziehen. Dieser bestünde darin, die Klienten womöglich vor weiterer Internierung zu bewahren. Dazu wird eine durch möglichst wenige Personen vollziehbare intensive, familiäre, pädagogisch-therapeutische Behandlung in Kleingruppen nötig. Sie hätte erzieherisch zunehmend den speziellen Störungen entsprechend differenzierter und in Form einer ganzheitlichen Therapie- und Erziehungsplanung zu geschehen. Eine entsprechend sehr sorgfältige diagnostische Einweisungs- und Aufnahmepraxis müsste dem heiminternen differenzierteren Angebot angepasst sein.

5.3 Das familiäre Prinzip im Heim

Mit dem vorhin Gesagten haben wir dieses Problem zukunftsbezogen bereits angeschnitten. Was den heutigen Stand der Dinge anbelangt, so verschliesst sich wohl kein Heim mehr den Bestrebungen nach einer familienähnlichen Aufgliederung in baulicher, organisatorischer und pädagogischer Hinsicht. In vielen Fällen ist ein solches Konzept bereits realisiert, in andern in Planung oder Ausführung begriffen. Gleichwohl sind allen heiminternen Bemühungen um die Herstellung einer familienadäquaten Atmosphäre Grenzen gesetzt. Dass die Lebensbedingungen für ein Heimkind stets mehr oder weniger weit von echter Familiarität entfernt sind, hängt mit bestimmten unabänderlichen Faktoren zusammen. Dazu gehört einerseits die infolge Abgang und Neueintritt von Kindern immer wieder Änderungen unterworfenen Gruppendynamik, andererseits der noch schwerer ins Gewicht fallende Erzieherwechsel. Aus leicht ersichtlichen Gründen lässt sich dieser weder beheben noch entscheidend verändern. So fehlt den Beziehungsverhältnissen durchgehend die Konstanz und die Kontinuität, die Voraussetzungen einer zum Tragen kommenden Bindung sind und die neben anderen Qualitäten die mitmenschliche Struktur eines normalen Familienlebens prägen. Eigenen Kindern — auch adoptierten gegenüber — hegen Erzieher andere Gefühle als zu ihren „Zöglingen“. Aus den defizienten d. h. unvollständigen, mangelnden Gegebenheiten dem Heim einen Vorwurf zu machen, erübrigt sich. Abträglich wäre es aber, wenn unter Fehleinschätzung der Heimsituation, der Bedeutung der Familie und des Angewiesenseins des Kindes auf ein Familienleben von aussen und innen die Meinung vertreten würde, das Heim vermöge dem Kind die gute Familie in echter Weise zu ersetzen. Hingegen führt eine realitätskonforme

Beurteilung zur pädagogisch begleitenden Erkenntnis, in welchem Ausmass und auf welche Weise einem bestimmten Kind auch ausserhalb des Heimes oder spätestens nach dem Heimaustritt zu familiären Lebensmöglichkeiten verholfen werden sollte.

5.4 Die heilpädagogische Gross- oder Pflegefamilie

Eine besondere Form zwischen heiminterner Erziehungsgruppe und Patenfamilie bildet die heilpädagogische Grossfamilie, die wir nachfolgend noch vorstellen möchten. In abgewandelter Form könnte sie vielleicht auch im Rahmen eines Heimes verwirklicht werden. Ähnlich, mit verschiedenen Abwandlungen sind auch therapeutische Wohngemeinschaften gestaltet; bei ihnen dominiert der therapeutische Ansatz.

Die heilpädagogische Gross- oder Pflegefamilie ist idealerweise eine Betreuungsform, bei der vier bis fünf „verhaltensgestörte“ Kinder trotz besonderer Schwierigkeiten privat in einer „normalen“ Familie, zusammen mit den eigenen Kindern des Erzieher-Ehepaares aufwachsen. Dabei wird eine gefühlsmässige, echte Bindung aufzubauen versucht. Im Gegensatz zum Pflegekind- und Patenschaftsverhältnis sind hier die „Eltern“ als Erzieher ausgebildet; es sind oft ehemalige Heimerzieher oder Therapeuten. Die Kinder werden von der einweisenden kinderpsychiatrischen Poliklinik oder Beobachtungsstation im Verlauf der Entwicklung beobachtet, betreut und die Erzieher beraten. Rechtlich sind sie oft den Heimkindern gleichgestellt, so dass sie über die gesamte Infrastruktur psychiatrisch-sonderpädagogischer Therapien und Betreuungsmöglichkeiten verfügen und doch familiär aufwachsen. Die Erzieher tragen dabei die erzieherische Verantwortung wie gegenüber den eigenen Kindern. Finanziell werden sie von der Invalidenversicherung, von Vereinen und von privater Seite unterstützt.

Die familiäre Situation ermöglicht eine dauerhafte, vertiefte emotionale Beziehung, ja Bindung. Diese muss nicht aus institutionellen Gründen wie Übertritte in Heime der nächsten Altersstufe abgebrochen werden. Es entsteht nicht eine Vielfalt verschiedener, gegenseitig ausspielbarer Beziehungen, die einen Beziehungs-Stress verursachen. Die Beziehung ist auch nicht beeinträchtigt von der Angst, wieder abgeschoben oder durch die eigenen Eltern kurzerhand in unstabile Verhältnisse entrissen zu werden. Bis zu ihrer Selbständigkeit bleiben die Kinder in der Regel in derselben Familie und können später immer wieder zu ihr zurückkehren. Die Kontakte des Kindes zum Elternhaus werden meist aufrechterhalten, wo dies nicht ent-

wicklungshemmend ist. Andernfalls werden Kontaktfamilien oder Patenschaften gesucht, um Beziehungen zu andern Familien zu gewährleisten. Infolge dieser Struktur wächst die heilpädagogische Pflegefamilie allmählich und stabilisiert sich dann für Jahre, ehe die Kinder flügge werden. Sie ersetzt nicht, sondern ergänzt die bisherigen Erziehungsinstitutionen, ohne ambulante therapeutische Massnahmen auszuschliessen. Diese bilden vielmehr einen integralen Bestandteil der Erziehung. An das Erzieher-Ehepaar stellt die Aufgabe sehr hohe Anforderungen. Es muss sich dauerhaft verpflichten, für viele Kinder zu sorgen, für alles da zu sein, was Leben und Erziehung fordern, und dies bei leider noch bescheidenen finanziellen Möglichkeiten und wesentlich grösseren Erziehungsschwierigkeiten. Es sollte ruhig, entspannt und echt emotionale Wärme, Geborgenheit, Anerkennung, empathisches Verstehen und Vertrauen gewähren und selber psychisch nicht nur durchhalten, sondern sich wohl fühlen. Diese seit babylonischer Zeit (3. Jahrtausend v. Chr.) vorkommende Idee wird sich nicht in allen Fällen voll verwirklichen lassen, denn nur wenige Menschen sind von einer solch pestalozzischen Grundhaltung erfüllt. Wieweit indessen Unvollständigkeiten und Einschränkungen angesichts der Beziehungsbedürfnisse der betroffenen Kinder tragbar sind, muss als Frage offen bleiben.

6. Schlussbetrachtung

Wir haben aufgezeigt, wie Beziehungsstörungen aufgrund mangelnder Objektbeziehungen und häufiger Beziehungswechsel vor und nach dem Heim Eintritt durch Patenschaften gemildert werden können und wie sich kurzfristig günstigere soziale Entwicklungsbedingungen schaffen lassen, welche die Reifung der Persönlichkeit und damit ihre Freiheitsfähigkeit fördern. Längerfristige Prognosen können in Anbetracht pubertärer und adoleszenter Veränderungen kaum gewagt werden. Die Gefahr regressiver Wirkungen allzu protektionistischer Erziehungsstile infolge des Helfersyndroms, welche Überanpassung an das Ich der Paten oder karitative Verwöhnung auslösen können, muss im Auge behalten werden.

Entgegen unseren Erwartungen erwiesen sich die Patenschaften sogar als günstiger denn Beziehungen zu Eltern in gestörten Verhältnissen, die sich oft selbst als gestört erwiesen. Wesentlich erscheint das zu sein, was in den Urlauben bei den Paten vorgeht; die Beziehungsform, der partnerschaftliche Erziehungsstil, die Zuwendung, Anregung auf der Basis von Geborgenheit und emotionaler Wärme, die Wertschätzung, Echtheit, Anerkennung, Empathie, Verantwortung sowie Vertrauen und optimale Freiheit in familiärer Atmosphäre. Diese Grundhaltungen und Vorbilder verändern das Beziehungs- und Sozialverhalten mehr als Sanktionen und Einzelmassnahmen. Gleichwohl sind in schwierigen Situationen spezielle Förderungsmassnahmen und Therapien als Ergänzung zur innerlichen Verarbeitung der Probleme notwendig. Entscheidend aber bleibt die familiäre Erziehung in Patenschaft und Heim, bei der die pädagogische und mitmenschliche Liebe Zentrum bleibt. Wir haben damit eines der Grundanliegen Pestalozzis bestätigt, dass die Familie gestärkt werden muss, auch wenn sie Ersatz ist. Denn es scheint, dass beim Zerfall isolierter und auf technae¹ und Materielles orientierter Kleinfamilien eine Defamiliarisierung der Erziehung erfolgt, die schwere Beziehungsstörungen aller Beteiligten, besonders aber der Kinder auslöst. Solche können in intakten Patenfamilien

1 Kunst, die Art und Weise, etwas durchzusetzen, zu erreichen, zu bewerkstelligen, menschliche Tätigkeit, das Vorgefundene den Bedürfnissen entsprechend zu ändern. Oft fehlt es dabei an ruhendem In-Sich-Selbst-Sein.

mit echter Wohnstubenatmosphäre besser überwunden werden als im Heim allein. Resozialisierungsbemühungen sind offenbar verheissungsvoller, wenn über Ersatzfamilien eine Refamiliarisierung der Kinder erwirkt wird, zunächst als Ergänzung, später als Fortsetzung der Heimerziehung. Somit kann dem labeling approach, der Angleichung an die Etikette der sozialen Sondersituation, der Austritts- und inneren Widerspruchsproblematik teilweise begegnet werden, besonders wenn die Patenschaften in ein Pflegeverhältnis übergehen und die Rechtslage klar ist. Solch positive Bindungserfahrungen auch mit Ersatzeltern sind bei Heimkindern besonders notwendig. Vermochte doch Bindung zu Paten im Gegensatz zu Elternkontakten bereits innert einem Jahr eine wesentliche Besserung des seelischen, sozialen und auch körperlichen Wohlbefindens direkt und indirekt zu bewirken, eine positive Spiralenbewegung auszulösen. Dabei lassen sich die einzelnen Prozesse der Gesamtdynamik wohl kaum je detailliert und einzeln erfassen. Entscheidend scheinen die Gesamtsituation und die Atmosphäre im Erziehungsfeld zu sein, die Herzlichkeit. Sie und die pädagogische Liebe können bei bindungsfähigen Paten echter und hilfreicher sein als bei problematischen Eltern. So erscheint auch in all diesen Fällen eine ergänzende Patenschaft als angebracht. Blosses Vorhandensein von Eltern rechtfertigt jedenfalls noch nicht einen Verzicht auf eine Patenschaft.

Die Paten weisen uns einen Weg, Heimkindern aus dem Teufelskreis widersprüchlicher und permanent frustrierender Beziehungsturbulenzen herauszuhelfen, um Beziehungsstabilität zu erfahren. Dabei zeigte sich eine ähnliche Verbesserungsmöglichkeit wie in Pflegeverhältnissen, die tragfähig sind. Die Patenfamilie als Zwischenform kann nur zum Teil das Heim ergänzen und eventuell ersetzen. Sie bedarf oft ebensolcher unterstützender Hilfe wie die Erzieherteams. Erstaunlich ist, dass in der relativ kurzen Besuchszeit doch so viel Einfluss erreicht wird. Dies lässt sich vielleicht durch die Aussergewöhnlichkeit und emotional günstige Situation erklären. Aber auch im Heim selbst kann dadurch eine Folge positiver Erlebnisse ausgelöst werden, so dass sich eine Potenzierung dieser Effekte ergibt.

Damit sehen wir bestätigt, was wir seit den Anfängen der Geschichte wissen. Literatur, Kunst, Musik und Philosophie haben es immer wieder eindrücklich dargestellt, erlebbar gemacht, Psychologie und Pädagogik haben es immer wieder belegt, was die Religionsstifter forderten: Die Notwendigkeit der Anregung, Liebe und Bindung für eine gesunde Entwicklung und ein freies sinnerfülltes Leben. Sie vollziehen sich am besten

in der Urzelle jeder Gemeinschaft, in einer bindungsfähigen Familie, in der Vater- und Mutterliebe, auch wenn diese Ersatz ist. Sie ist und bleibt die grosse Hoffnung für Heimkinder.

„Vaterland! Was immer du bist, das bist du durch deine. . . heilige Kraft deiner gesegneten Wohnstube. . . Alles, was das Kind an Leib und Seele gedeihen machen soll, geht, wie es innerlich vom Kind selbst ausgeht, äusserlich von Vater- und Muttersorgfalt aus und hängt durch tausend Berührungspunkte mit ihr zusammen. . . Denn wo Liebe und Tätigkeit für Liebe im häuslichen Kreis wahrhaft stattfinden, da kann Erziehung im wesentlichen beinahe nicht mehr fehlen; das Kind muss, es kann beinahe nicht anders als gut werden“

(J. H. Pestalozzi, 1807/10/15).

7. Literaturverzeichnis

Bei neueren Auflagen älterer Publikationen ist das Jahr der Erstauflage in Klammern beigefügt, soweit bekannt.

Adler, A.: Der Sinn des Lebens. Frankfurt/M 1973 (1933).

Adler, A.: Menschenkenntnis. Frankfurt/M 1972 (1927).

Adler, J.: Pädagogische Hilfen für Kinder mit einem Hirntrauma. Berlin 1975.

Archiborn, A.: Verwahrloste Jugend. Stuttgart 1971⁸ (1925).

Arminandt, L.: Der Verwahrlosungsbegriff in Heilpädagogik und Schicksalsanalyse. Bern 1970.

Aristoteles: Nikomachische Ethik I, 5. 1097 b11 und 9,9. 1169 b18 Athen, vor 322 v. Chr.

Aschoff, G.: Die Termini Neurose, Psychopathie und Verwahrlosung. Marburg 1968.

Asperger, H.: Die „autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. Arch. Psychiat. 1944.

Asperger, H.: Heilpädagogik. Wien 1956 (1952).

Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin 1975.

Bach, H.: Theoretische und therapeutische Aspekte der Verhaltensstörung. Gastvorlesung an der Universität Zürich, November 1976.

Bandura, A., Walters, R. H.: Social learning and personality development. New York 1963.

Bandura, A.: Aggression. Stuttgart 1979 (1973).

Bategay, R.: Der Mensch in der Gruppe. Bern 1974.

Bategay, R.: Narzissmus und Objektbeziehungen. Bern 1977.

Becker, H. S.: Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt/M 1973.

Bettelheim, B.: The Empty Fortress. New York 1967, deutsch: Die Geburt des Selbst. München 1977.

Bettelheim, B.: So können sie nicht leben. Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder. Stuttgart 1973.

Bettelheim, B.: A Home for the Heart. New York 1974.

Bettelheim, B.: Liebe allein genügt nicht. Stuttgart 1970.

Bettelheim, B., Sylvester, E.: Physical symptoms in emotionally disturbed children, Psychoanal. Study Child III/IV 1949.

Bibring, E.: Das Problem der Depression. Psyche, 6, 81–101.

Biermann, G.: Handbuch der Kinderpsychotherapie, 2. Bd. München/Basel 1969.

Binswanger, L.: Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. Zürich 1962³ (1942).

Binswanger, L.: Probleme der allgemeinen Psychologie. Nachdruck, Amsterdam 1965.

- Bittner, G.: Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers. Z. f. Pädagogik 19, 1973.
- Bittner, G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung. München 1970² (1967).
- Bittner, G.: Verhaltensgestörtenpädagogik und Kinderpsychotherapie. Z. f. Heilpädagog. 22, 1971.
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Berlin 1972.
- Blöschl, L.: Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie. Bern 1969.
- Blos, P.: Adoleszenz. Stuttgart 1973.
- Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1965³ (1958).
- Bollnow, O. F.: Das Verhältnis zur Zeit, Heidelberg 1973 (1972).
- Bonderer, E.: Heimeintritt oder Heimversorgung? Berlin 1979.
- Bowen, M.: „Ehe“ Zentralblatt für Ehe- und Familienkunde, 12 (1–33), Bern 1975.
- Bowlby, J.: Bindung. München 1975 (1969).
- Bowlby, J.: Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit. München 1973 (1951).
- Brezinka, W.: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. in: Roehrs, H.: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M 1964 S. 198.
- Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974.
- Brickenkamp, R.: Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen 1975.
- Buber, M.: Ich und Du, Berlin 1936 (1923).
- Buber, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1969⁹ (1953).
- Cicero, M. T.: Tusculanae disputationes, Rom, 45 v. Chr. Philos. Schriften. Auswahl. Zürich 1965⁴.
- Claudel, P.: L'Annonce faite à Marie. Paris 1940.
- Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Berlin 1972³ (1962).
- Comenius, J. A.: Grosse Didaktik. Hrsg.: A. Flitner. Düsseldorf 1970⁴ (1886).
- Correll, W.: Pädagogische Verhaltenspsychologie. München 1969.
- Correll, W.: Lernstörungen beim Schulkind. Donauwörth 1971⁷ (1963).
- Denk, A.: Pädagogik bei Verhaltensgestörten Kindern. In: Jussen, H. (Hrsg.) in: Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.
- Destunis, G.: Die Schwererziehbarkeit und die Neurosen des Kindesalters. Stuttgart 1971.
- Deutsch, M. in: Hechinger, F. M.: The disadvantages child in the learning process. New York 1966.
- Duehrssen, A.: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen 1962⁴ (1954).
- Duehrssen, A.: Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen 1960.
- Dymond, R. F., Hughes, A. S., Raabe, V. L.: Measurable changes in empathy with age. In: Jöconsult. Psychol. 1952, 16, S. 202–206.
- Eberhard, K., Kohlmetz, G.: Verwahrlosung und Gesellschaft. Göttingen 1973.
- Eggers, Ch.: Verlaufsweisen kindlicher und präpuberaler Schizophrenien. Berlin/Heidelberg/New York 1973.
- Eicke-Spengler, M.: Zur Entwicklung der psychoanalytischen Theorie der Depression. In: „Psyche“, Zeitschrift für Psychoanalyse, Bern 1977, S. 1079 ff.

- Eckstein, R.: Grenzfallkinder. Klinische Studien über die psychoanalytische Behandlung von schwergestörten Kindern. München/Basel 1973.
- Enke, W.: Mehrdimensionale Diagnostik erziehungsschwieriger Kinder. Z. Psychother. med. Psychol. 5, 1955, S. 260–275.
- Erikson, E. H.: The Problem of Ego Identity. Amer. J. Psychoanal., 4, 1956, S. 56–121.
- Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1971⁴ (1957).
- Erikson, E. H.: Jugend und Krise. Stuttgart 1970.
- Ertle, C.: Im Vorfeld der Psychotherapie – päd. Formen des Umgangs mit erziehungsschwierigen Kindern, Sonderpädagogik 2, 1972.
- Feffer, M. H., Gourevitch, V.: Cognitive aspects of role-taking in children. In: Pers, J.: a. a. O. S. 383 ff., 1960, zit. bei Flavell, J. H.: a. a. O. S. 204.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1971⁴.
- Fenichel, O.: Zur Psychologie der Langeweile. In: Psychoanalyse und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1972.
- Flavell, J. H.: Rollenübernahme und Kommunikationsfertigkeiten bei Kindern. Washington 1967.
- Flosdorf, P.: Heimerziehung – Hindernis oder Weg zur Integration. In: Berufsverband der Heilpädagogen in der BRD: Integration Behinderter und Verhaltensauffälliger – Ideologie oder Wirklichkeit. Bericht der 9. Fachtagung. Berlin-Charlottenburg 1976, S. 56–69.
- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. München 1973⁸ (1917).
- Freud, S.: Abriss der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1960 (1938/40). Ges. Werke Bd. 17, S. 67.
- Freud, S.: Zur Einführung des Narzissmus. Gesammelte Werke Bd. 10, S. 138. Frankfurt/M. 1963.
- Freud, S.: Trauer und Melancholie. Gesamtwerk Bd. 10. Frankfurt/M. 1963 (1917).
- Fromm, E.: Haben oder Sein. Stuttgart 1977.
- Fuchs, A., Gaspari, C., Millendorfer, J.: Makropsychologische Untersuchung der Familie in Europa. Wien 1977 und Fuchs, A.: Sexualität und Isolation. Wien 1979.
- Gadamer, H. G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1972³ (1960).
- Glueck, S. und E.: Jugendliche Rechtsbrecher. Stuttgart 1963.
- Goffmann, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M. 1974⁸.
- Goode, W. J.: Soziologie der Familie. München 1967.
- Gunkel, H., Zscharnack, L., (Hrsg.): Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Tübingen 1930² Bd. 4.
- Haefeli, Ch.: Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern. Zürich 1978.
- Haertling, P.: Das war der Hirbel. Weinheim 1975² (1973).
- Haring, N. G., Phillips, E. L.: Educating emotionally disturbed children. New York 1962.
- Harlow, H. F.: The Nature of Love, Amer. Psychologist, 13, 1958.
- Hartung, J.: Verhaltensänderung durch Rollenspiel. Düsseldorf 1977.

- Hegel, G. F. W.: Philosophische Propädeutik. Erster Cursus, S 41 ff., Werke Bd. 18, 1832 ff.
- Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen 1949⁶ (1927).
- Heraklit: Bei Aristoteles: De caelo. 3, I 298 b 29 f. Metaphysik I, 6 987 a 33 f. Vgl. auch Simplicius: Commentaria in Aristotelem Graeca X 1313, Zeile 8 f. Ähnlich bei Platon: Kratylos 402 A: „Alles schreitet fort“.
- Hetzer, H., Flakowski, H.: Spiel im Familienleben. Zürich 1973.
- Hiltmann, H.: Kompendium der psychodiagnostischen Test. Bern 1976.
- Hirschberg, C.: The Role of education in the treatment of emotionally disturbed children through planned ego development. American Journal of Orthopsychiatry 23, 1953.
- Hoffmann, L. W.: Research findings on the effects of maternal employment on the child. In: The employed mother in America. Chicago 1963.
- Höfer, J., Rahner, K., (Hrsg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Freiburg/Br. 1963, S. 1664.
- Hofstatter, P. R.: Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart 1966.
- Homans, G. C.: Theorie der sozialen Gruppe. Köln/Opladen 1965².
- Hurlock, E. B.: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim 1971² (1970).
- Jacobson, E.: Depression. Frankfurt/M. 1977.
- Jaspers, K.: Allgemeine Psychopathologie. Berlin 1959⁷ (1913).
- Jores, A.: Der Kranke mit psychovegetativen Störungen. Göttingen 1973.
- Jugendamt Dortmund: Informationen für zukünftige Pflegeeltern. Dortmund 1976.
- Kanner, L.: Autistic Disturbance of Affective Contact. Nerv. Child 2.217, 1943.
- Kant, I.: Über Pädagogik. Kants gesammelte Schriften, Bd. 9. Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften. Berlin und Leipzig 1923 (1803). Zit. nach der Herausgabe von Holstein, H., Bochum o. J.
- Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft. Riga 1788. Zit. nach der Herausgabe von Kopper, J., Stuttgart 1970.
- Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 1785. Zit. nach Hrsg. von Gadamer, Frankfurt/M., 1960 S. 132.
- Kant, I.: Metaphysik der Sitten, Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre 1797.
- Keller, W.: Das Selbstwertstreben. München 1963.
- Keller, W.: Psychologie und Philosophie des Wollens. München/Basel 1954.
- Keckeisen, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München 1974.
- Kernberg, O. F.: Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus. Frankfurt/M. 1978.
- Klafki, W.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1, Frankfurt/M. 1971.
- Klein, M.: Die Psychoanalyse des Kindes. München 1973.
- Klein, M.: Zur Psychogenese der manisch-depressiven Zustände. In: Psyche, 14, S. 256–283. 1960/61.
- Kluge, K. J.: Pädagogik der Schwererziehbaren. Berlin 1969.

- Kluge, K. J.: Aktuelle pädagogische Führungs- und Trainingsprogramme zur Prophylaxe einer dissozialen Entwicklung verhaltensauffälliger Behinderter. *Z. f. Heilpäd.* 22, 1971.
- Kluge, K. J. (Hrsg.): Pubertätsprobleme und sexualpädagogische Aufklärung behinderter Kinder und Jugendlicher. Bonn-Bad Godesberg 1971.
- Kluge, K. J.: Erziehungsschwierigkeit und Schwererziehbarkeit, *Praxis der Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatrie* 20, 1971.
- Kobi, E. E.: Heilpädagogik im Abriss, Liestal 1977.
- Koenig, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band I und II Stuttgart 1973³.
- Kohlberg, L.: The cognitive-developmental approach to socialisation. In: Goslin, D. A. (Hrsg.): *Handbook of socialisation theorie and research*. Chicago 1969, S. 347–480.
- Kohut, H.: Die Heilung des Selbst. Frankfurt/M. 1979.
- Kohut, H.: Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. Frankfurt/M. 1977.
- Kohut, H.: Betrachtungen über die psychologischen Funktionen der Musik. In: *Introspektion, Empathie und Psychoanalyse*. Frankfurt/M. 1977, S. 207.
- Kohut, H.: Narzissmus. Frankfurt/M. 1974.
- Kuenkel, F.: Einführung in die Charakterkunde. Stuttgart 1968. In: Brandl, G.: *Miteinander sprechen lernen*. München 1975, S. 103.
- Kuenzel, E.: Jugendkriminalität und Verwahrlosung. Göttingen 1971³ (1965).
- Kuenzler, W.: Jahresbericht der Erziehungsanstalt Kalchrain 1974.
- Kuhlen, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter. München 1972.
- Lempp, R.: Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose. Bern/Stuttgart/Wien 1970² (1964).
- Lempp, R.: Psychosen im Kindes- und Jugendalter — eine Realitätsbezugsstörung. Eine Theorie der Schizophrenie, Bern 1973.
- Lessing, G. E.: Erziehung des Menschengeschlechts. 1780. Wiesbaden o. J. S. 978 f.
- Leuenberger, R.: Taufe in der Krise. Stuttgart 1973.
- Lewin, K./Lippitt, R. K./White, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. In: *Journal of Social Psychol.* 1939, S. 271–299.
- Lidz, T.: Familie und psychosoziale Entwicklung. Frankfurt/M. 1971.
- Liegle, L.: Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozess. In: *Z. f. Pädagogik*, 18. Jhg. Nr. 6, 1972, S. 285.
- Lunzer, E. A./Morris, J. F.: Das menschliche Lernen und seine Entwicklung. Stuttgart 1971.
- Luyten, N.: Person, Persönlichkeit und Würde des Menschen. In: *Methode und Weltanschauung in Erziehung, Heilerziehung und Unterricht*. Fribourg 1959, S. 31–41.
- Malson, L.: Die wilden Kinder. Frankfurt/M. 1964.
- Mangold, B.: Psychotherapie der sekundären psychogenen Problematik beim Minimal-Brain-Dysfunction-Syndrom. *Praxis der Kinderpsychologie*. 1975, S. 232–237.
- Martikke, H.-J.: Die Rehabilitation der Verhaltensgestörten. München/Basel 1978.

- Matza, D.: Abweichendes Verhalten. Untersuchungen zur Genese abweichender Identität. Heidelberg 1973.
- Mayntz, R./Holm, K./Huebner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln/Opladen 1969.
- Mead, G. H.: Mind, self and society. Chicago 1934.
- Mead, G. H.: Philosophie der Sozialität. Frankfurt/M. 1969.
- Mehringer, A.: Heimkinder. München/Basel 1976.
- Meierhofer, M.: Frustration im frühen Kindesalter. Bern 1966².
- Meistermann-Seeger, E.: Gestörte Familien. Familiendiagnose und Familientherapie. München 1976.
- Menara, D.: Psychotherapeutische Behandlung von Adoptivkindern mit frühkindlichem Deprivationssyndrom. In: Biermann, G. (Hrsg.) 1976, S. 35–44.
- Menut, G.: La dissociation familiale et les troubles du caractère chez l'enfant. Paris 1943.
- Milgram, N./Goodglass, H.: Role style versus cognitive maturation in word associations of adults and children. 1961.
- Miller, B. (Hrsg.): Die Situation autistischer Kinder und Entwurf einer zukünftigen Förderung. Hamburg o. J.
- Minski, L./Sheppard, M. J.: Non-communicating Children. London 1970.
- Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München 1968.
- Moor, P.: Die Verantwortung im heilpädagogischen Helfen. Diss. Zürich 1936.
- Moor, P.: Theoretische Grundlegung der heilpädagogischen Psychologie. Beiheft 4 der Schweiz. Z. f. Psychol. 1943.
- Moor, P.: Umwelt, Mitwelt, Heimat. Eine heilpädagogische Studie über die Faktoren der Entwicklungshemmung und über das Wesen der Verwahrlosung. Hausen am Albis 1947.
- Moor, P.: Was ist Heilpädagogik? — Grundfragen vom Pädagogen aus gesehen. Z. f. Heilpäd. 8, 1957, S. 201–214.
- Moor, P.: Die Erziehung des entwicklungsgehemmten Kindes. Die Einheit ihrer Sinnggebung in der Mannigfaltigkeit ihrer Erscheinungen. Z. f. Heilpäd. 8, 1957 S. 483–495, Neuabdruck in: von Bracken 1968, S. 3–17.
- Moor, P.: Heilpädagogische Psychologie, Bd. I: Grundtatsachen einer allgemeinen pädagogischen Psychologie. Bern 1967³ (1951).
- Moor, P.: Heilpädagogische Psychologie, Bd. II: Pädagogische Psychologie der Entwicklungshemmungen. Bern 1958.
- Moor, P.: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern 1965.
- Moor, P.: Halt und Haltlosigkeit. In: Heese und Wegener: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik, Berlin 1969³, Bd. 1 S. 1237–1242.
- Muellner, P.: Familie und Schulreife. Göttingen 1967.
- Neidhardt, F.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation. In: Claessens, D.: Familiensoziologie. Frankfurt/M. 1973, S. 206 f.
- Nissen, G.: Depressive Syndrome im Kindes- und Jugendalter. Berlin 1971.

- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1961.
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1969.
- O’Gorman, G.: The Nature of Childhood Autism. London 1970. Deutsch: Autismus in früher Kindheit. München/Basel 1976.
- Olson, W. C.: Entwicklung und Erziehung. Weinheim 1972.
- Opp, K. D.: Methodologie der Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1970.
- Parsons, T.: The Social System. 1951. In: Bernsdorf, W.: Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969. S. 259.
- Pearson, G. H.: Psychoanalysis and the education of the child. New York: Norton 1954.
- Pesler, L. E.: Das Spiel im Zusammenhang mit der Trieb- und Ichentwicklung.
- Pestalozzi, J. H.: Das Verhältnis Gertruds zu ihren Kindern. In: „Lienhard und Gertrud“, (Dritte Fassung) Sämtl. Werke Bd. 5, insbesondere S. 102 ff. (§ 31 ff.—38) (1. Fassung 1781—1787). Berlin/Leipzig 1930.
- Pestalozzi, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. 1797. Krit. Ausg. Sämtl. Werke, Bd. 12, Berlin 1938, S. 1 ff. Hrsg.: Buchenau/Spranger/Stettbacher/Dejung.
- Pestalozzi, J. H.: Stanser Brief. 1799. Sämtl. Werke Bd. 13, Berlin/Leipzig 1932.
- Pestalozzi, J. H.: An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes. 1815. In: Sämtl. Werke, Bd. 24 A, Zürich 1977.
- Pestalozzi, J. H.: Rede an sein Haus, an seinem 74. Geburtstag. 1818. In: Sämtl. Werke Bd. 25, S. 261 ff., Zürich 1974.
- Pestalozzi, J. H.: Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend. 1807/1810. In: Sämtl. Werke, Bd. 22 (in Vorbereitung). Zitiert nach Seyffarth, Liegnitz 1899, Bd. 9, S. 24.
- Pestalozzi, J. H.: Schwanengesang. Sämtl. Werke Bd. 28, S. 53 ff., Zürich 1977.
- Piaget, J.: Die Psychologie des Kindes. Olten 1973².
- Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Ges. Werke, Bd. 2, Stuttgart 1974.
- Piaget, J./Inhelder, B.: La representation de l’espace chez l’enfant. Paris 1948.
- Piaget, J.: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich 1955.
- Plessner, H.: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Bern 1953. Vgl. auch: Lachen und Weinen. Bern 1950.
- Plessner, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. 1928.
- Plinke, R./Sell, I. und H.: Erziehung in der Pflegefamilie. Stuttgart 1979.
- Portmann, A.: Biologie und Geist. Zürich 1956.
- Portmann, A.: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Hamburg 1956.
- Prim, R./Tilman, H.: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Heidelberg 1973.
- Quintilian, M. F.: Institutio oratoria (Erziehung zum Redner), Buch I, Kap. 1. In: Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I. Stuttgart 1971, S. 46.
- Rado, S.: Das Problem der Melancholie. In: Internationale Z. f. Psychoanalyse 13, 1972.

- Richter, H. E.: Patient Familie. Reinbek bei Hamburg 1972.
- Richter, H. E.: Eltern, Kind und Neurose. Hamburg 1969.
- Rogers, C. R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München 1976.
- Rogers, C. R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1973.
- Rogers, C. R./Rosenberg, K.: Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart 1980.
- Rhodes-Dachser, Ch.: Das Borderline-Syndrom. Bern 1979.
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I. Hannover 1971³, S. 83.
- Rudolf, G.: Krankheiten im Grenzbereich von Neurose und Psychose. Göttingen 1977.
- Saggs, H. W. F.: Mesopotamien. Essen 1975.
- Sanders, F.: The Family. Reinbek bei Hamburg 1972.
- Sartre, P.: L'être et le néant. Paris 1943: „Das Vertrauen in die Fähigkeit, sich selbst zu machen.“
- Satir, V.: Familienbehandlung. Freiburg 1973.
- Saussure, F. de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 1967² (1916).
- Scheler, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München 1947¹⁵ (1928), Ges. Werke Bd. 9, S. 7 ff.
- Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim 1979.
- Schiffer, M.: Die therapeutische Spielgruppe. Stuttgart 1971.
- Schmid, P.: Heimat als Voraussetzung und Ziel der Erziehung. Zürich 1970.
- Schmidtchen, S.: Klientenzentrierte Spieltherapie. Weinheim 1974.
- Schultz-Hencke, H.: Der gehemmte Mensch. Stuttgart 1965 (1947).
- Schwarzenbach, P.: Milieuwechsel. Bern 1968.
- Schwarzmann, J.: Die seelische Heimatlosigkeit im Kindesalter und ihre Auswirkungen. Schwarzenburg 1948.
- Schweizer, H. R.: Vom ursprünglichen Sinn der Ästhetik. Oberwil-Zug 1976.
- Shaftel/Shaftel: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München 1973.
- Shepherd, M./Oppenheim, B. u. Mitchell, S.: Auffälliges Verhalten bei Kindern. Verbreitung und Verlauf. Eine epidemiologische Untersuchung. Göttingen 1973.
- Sherif, M.: Intergroup conflict and cooperation. The Robbers Cave Experiments. Norman (Oklahoma) 1961.
- Speck, O.: Umgang mit erziehungsschwierigen Kindern. Päd. Welt 13, 1959, S. 571–577.
- Speck, O.: Gewissensbildung und Verhaltensregulierung beim erziehungsschwierigen Kind. Z. f. Heilpäd. 1968, S. 258–267.
- Speck, O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Berlin 1979.
- Spiegel, J.: Das Werden der Alt-Ägyptischen Hochkultur. Heidelberg 1953.
- Spitz, R.: The Evolution of the Dialogue. New York 1963.
- Spitz, R.: Hospitalismus: Ein Ergänzungsbericht. In: Ewert, O. M.: Entwicklungspsychologie, Bd. I, Köln 1972, S. 124 ff. und Einleitung dazu S. 121 ff.
- Spitz, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1972³.
- Staedeli, H.: Die chronische Depression beim Kind und beim Jugendlichen. Bern 1978.

- Stierlin, H./Ruecker-Emboden, I./Wetzel, N./ Wirsching, M.: Das erste Familiengespräch, Stuttgart 1977.
- Stierlin, H.: Wie viel Familie braucht das Kind? In: „Hexagon“, Roche, 8, 1979, S. 18–24.
- Stott, D. H.: Delinquency and human nature. Dunfermline 1950.
- Szilasi, W.: Macht und Ohnmacht des Geistes. Bern 1946.
- Szondi, L.: Heilwege der Tiefenpsychologie. Bern 1956.
- Szondi, L.: Triebpathologie. Bd. I und II, Bern 1952 und 1956.
- Szondi, L.: Schicksalsanalyse, Basel 1965³ (1944).
- Szondi, L.: Freiheit und Zwang im Schicksal des Einzelnen, Bern 1968.
- Tausch, R.: Gesprächspsychotherapie. Göttingen 1973.
- Tausch, R. und A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1971⁶ (1963).
- Trieschman, A. E./Whittaker, L. K./Brendtro, L. K.: Erziehung im therapeutischen Milieu. Freiburg 1975.
- Vezir Ptahhotep: „Weisheitslehre“, Papyrus Prisse, Ägypten, Altes Reich um 2450 v. Chr. In: Spiegel, J.: s. d.
- Vico, J. B.: De nostris temporis studiorum ratione. Übertragung von Otto, W. F. 1947.
- v. Gebssattel, V. E.: Prolegomena einer medizinischen Anthropologie, Berlin 1954.
- Vorstand des Sozialamtes der Stadt Zürich: Konzeption für die Kinder- und Jugendheime des Sozialamtes, Kantonale Verwaltung, Zürich 1976.
- Wallner, E. M.: Soziologie. Heidelberg 1970.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1974⁴ (1969).
- Watzlawick, P./Weakland, L. H./Fisch, R.: Lösungen. 1975² (1974).
- Watzlawick, P.: Wesen und Formen menschlicher Beziehungen. In: Gadamer, H.-G./Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie, Bd. 7. Philos. Anthropologie, 2. Teil, Stuttgart 1975.
- Werner, R.: Das verhaltensgestörte Kind. Berlin 1973.
- Whorf, B. L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Hamburg 1963.
- Widmer, K.: Der junge Mensch. Zürich 1978.
- Wyss, P.: Grundprobleme der Anstaltserziehung. Bern 1977² (1971).
- Zulliger, H.: Bausteine zur Kinderpsychotherapie. Bern/Stuttgart 1966² (1957).
- Zulliger, H.: Horde, Bande, Gemeinschaft. Stuttgart 1961.
- Zulliger, H.: Schwierige Kinder. Stuttgart/Bern 1951.
- Zulliger, H.: Die Angst unserer Kinder. Stuttgart 1966.
- Zulliger, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart 1952.

Tests/Fragebogen

Bastine, R.: Fragebogen zur direktiven Einstellung (F-D-E), Göttingen 1971.

Buggle, F./Baumgärtel, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (Hanes, K. J.), Göttingen 1972.

Eysenk, H. J.: Eysenk-Persönlichkeits-Inventar (Inventory) (EPI), Göttingen 1973.

Joerger, L.: Gruppentest für die soziale Einstellung (SET), Göttingen 1973².

Mueller, R.: Sozialer Motivationstest (SMT), Weinheim 1966.

Stott, D. H./Marston, N. C. and Neill, S. J.: Taxonomy of Behavior Disturbance. London 1975. (Eigenübersetzung der Fragen).

8. Anhang

Vorbemerkung/Legende

Zur Lektüre der Tabellen muss folgendes vermerkt werden:

Die *Signifikanzwerte* bezeichnen in allen Gruppen die Veränderungen der Mittelwerte. Diese bezeichnen den Durchschnitt der Gruppe je Variable. Die Streuung entspricht, wo nicht anders vermerkt, der Normalverteilung. Die Zahlen vor den Daten bzw. nach den Variablen beziehen sich auf die Zeiteinteilung unserer Untersuchung, d. h. die Untersuchungsperiode, auf die sich der entsprechende Wert bezieht. 1 = Veränderung zwischen der 1. und 2. Messung, 2 = Veränderung zwischen der 2. und 3. Messung, 3 = Veränderung zwischen der 1. und 3. Messung. In der 2. Zahlenkolonne der Tabelle 2 sind die testseits angegebenen Norm- bzw. Durchschnittswerte „normaler“ Kinder (Normalpopulation) angegeben.

Die *Richtung der Veränderung* markieren wir mit den folgenden Zeichen:

- * Tendenz zur Mitte, zum Durchschnitt (Harmonisierung) (Mean = Mittelwert)
- / Tendenz zum Randwert (Extremisierung des Fühlens, Denkens, Handelns)
- keine tendenziellen oder signifikanten Veränderungen
- () Zahlen in Klammern = Anzahl der Probanden, wenn sie geringer ist als die statistisch verantwortbare Zahl von 10

Norm = Normwert, wie er testseits aufgrund einer Untersuchung an normalen Kindern von den Testautoren errechnet wurde

k = Kleinerwerden der Datenwerte im Verlauf unserer Untersuchung

g = grösserwerden der Datenwerte im Verlauf unserer Untersuchung

↗ steigend

↘ fallend

halbfett: signifikant

kursiv: tendentiell

Tabelle 1: Grober Überblick über die Entwicklung der gemessenen Eigenschaften anhand der Mittelwerte der abhängigen Variablen (1. Kolonne) zum Vergleich der 4 Probandengruppen (1. Zeile) im Verlauf der 3 Messungen (Mean I, II, III [2. Zeile] bezüglich Verhaltens- und Einstellungsentwicklung in den verschiedenen Bereichen. Der Mittelwertvergleich wird errechnet, um die zentrale Tendenz der Häufigkeitsverteilung eines einzelnen Variablenmerkmals zu bestimmen. Die Zahlen sind Ordnungsgrößen, die sich auf die testseitig gegebenen Durchschnittswerte und Skalen beziehen.

[illegible]

Tabelle 2: soz. Einstellungsentwicklung nach t-Test
(Höherer Mittelwert = ausgeprägteres Vorhandensein der erstgenannten Eigenschaft)

Variable Abk.	Un- ter- such	Norm/ Durch- schnitt	Kinder mit Paten- kontakt 1		Kinder mit Eltern- kontakt 13 Pbd. (2)		Kinder mit Paten- und Elternkontakt 11 Pbd. 3		Kinder mit aufgelösten Patenschaften 4 Pbd. 4	
			Mittel	Veränderung	Mittel	Veränderung	Mittel	Veränderung	Mittel	Veränderung
Neuroti- zismus Extraver- sion	1	4-6	6,0	0,046 *	7,5	0,500 -	7,0	0,027 *	6,2	0,003 /
	3		4,9		6,5		5,5		3,7	
	1	4-6	6,1	0,128 *	7,0	0,205 * (2)	5,5	0,308 -	6,2	1,000 -
	2		5,3		5,5		4,9		6,2	
	1	4-5	4,4	0,572 -	4,0	0,205 / (2)	4,0	1,000 -	3,7	0,342 -/
	2		4,8		2,5		4,0		5,0	
Sympathie- motivation	2		4,9	0,924 -	3,8	0,156 /	4,1	1,000 -	4,7	0,718 -
	3		4,8		3,0		4,1		5,0	
	1	4-5	4,8	0,254 -	6,0	0,205 / (2)	5,0	0,140 /	4,0	0,194 /
	3		4,2		7,5		5,6		5,2	
	2	4-5	3,2	0,808 -	2,76	0,829 -	3,6	0,138 /	3,5	1,000 -
	3		3,4		2,84		4,6		3,5	
Egoistische Motivation	1	4-5	4,7	0,858 -	5,0	0,126 / (2)	3,8	0,742 -	4,0	0,495 -
	2		4,6		2,5		4,0		4,5	
	1		5,1	0,776 -	5,0	0,500 -	3,8	0,534	4,7	0,080 /
	3		5,3		4,5		4,2		3,5	
	1	7-13	10,7	0,051	7,5	1,000 - (2)	9,7	0,658 -	9,0	0,215 /
	2		9,5		7,5		10,4		10,5	
Soziale Erwünschtheit	2		9,4	0,126 / *	7,7	0,800 -	10,4	0,182 \	10,5	1,000 -
	3		10,4		8,0		9,5		10,5	
	1	7-13	10,7	0,609 -	11,5	0,500 - (2)	9,1	0,175 / *	10,0	0,431 -
	3		11,1		11,0		10,8		8,7	
	2		9,0	0,370 -	10,2	0,209 \	10,5	0,674 -	8,2	1,000 -
	3		10,3		9,0		10,9		8,2	
soziale Beweglich- keit/Starrheit	1	7-13	10,7	0,519 -	10,5	0,705 -	9,9	0,777 -	8,2	* Beweg- lichkeit
	3		10,0		11,5		10,2		10,2	

soziale	2	7-13	11,0	0,399	—	9,0	0,053	/passiver	8,7	0,088	/passiver	11,2	0,092	* aktiver
Passivität	3		10,0			10,7			10,7			10,2		
Aktivität														
Integration/	1	7-13	10,1	0,263	—	12,0	99,000	—	10,1	0,951	—	11,5	0,071	↘ Des- integr.
Desintegration	3		11,2			13,0			10,2			8,2		
	2		10,0	0,872	—	11,6	0,010	/Desint.	10,7	0,370	—	8,5	0,731	
	3		10,1			9,4			10,1			8,0		
Unloyalität/	2	7-13	9,9	0,747	—	9,5	0,041	/un- loyaler	9,5	0,870	—	10,2	0,664	—
Loyalität ohne	3		9,6			11,7			9,7			10,2		
Legalität														
soziale	1	7-13	8,2	0,063	* Vita- ler	12,0	0,705	—	9,8	0,666	—	12,5	0,194	/Vital- schwer
Vitalität/	2		9,8			13,0			9,4			10,0		
Vitalschwäche	1		8,3	0,068	do	11,2	0,184	/Vital- schwer	9,5	0,706	—	10,5	0,161	/do
	3		10,0			10,1			9,8			8,5		
gesteigerter/	2	7-13	10,0	0,557	—	11,8	0,139	/verrin- gerter	10,0	0,496	—	9,5	1,000	—
verringertes	3		9,3			10,5			10,3			9,5		
Ranganspruch														
Solidarität gegen/	2	7-13	10,9	0,072	* mit Aut.	10,8	0,413	—	8,8	0,110	/gegen Aut.	9,0	0,917	—
mit Autorität	3		9,5			11,5			11,2			8,7		
Feindlich/	1	7-13	9,3	0,694	—	12,5	0,242	—	11,3	0,137	—	12,0	0,379	
Freundlich	3		8,9			7,5			9,3			10,2		
	2		10,1	0,092	* Freund- licher	11,6	0,079	Freund- licher	9,7	0,404		11,2	0,846	
	3		8,4			9,4			8,8			11,0		
Total				6 * 2 signifikant 0 /			2 * tendenziell 10 / 3 signifikant		3 * 1 signifikant 4 / tendenziell			2 * 1 signifikant 7 / 1 signifikant		

Tabelle 3: Verhaltensentwicklung gem. Stott

(Mittelwert entfällt, da die Einschätzung durch die Erzieher subjektiv ist. Hingegen zeigen die Unterschiede in der Verhaltensbeurteilung durch meist dieselben Erzieher, sofern sie nicht wechselt, Tendenzen der Verhaltensänderung. Unterschiede wurden nur aufgenommen, insofern sie zwei Skalenwerte und mehr umfassen infolge der Streuung. Eine Norm entfällt.)

Variable	Unter- such	Kinder mit Paten- kontakt (PK)	Kinder mit Eltern- kontakt (EK)	Kinder mit Eltern- und Patenkontakt (PEK)	Kinder mit aufgelösten Patenchaften (APS)
		Signifik. Richtung Tendenz	Signifik. Richtung Tendenz	Signifik. Richtung Tendenz	Signifik. Richtung Tendenz
Aufmerksamkeit	1				
Rückzug	3	0,63 —	0,50 —	0,015 Rückzug	0,82 —
Missbehagen	1				
vergnügt	3	0,022 vergnügt	0,50 —	0,49 —	0,194 vergnügt
Vordergründig	1	0,87 —	0,50 —	0,84 —	vordergründig 1–3 do
Ernst	2				
Trödelnd	1	0,88 —	1,00 —	0,082 aktiv	0,103 aktiv
Aktiv	3				
Blufft	2				
Verbirgt Leistung	3	0,71 —	0,001 Bluff	0,509 —	0,070 Verbergen
Motorisch	2				
Nervös still	3	0,87 —	0,025 nervös	0,27 —	0,45 —
Rastlos	2	0,55 —	0,040 schwerfällig	0,61 —	0,37 —
Bewegungsarm	3				
fügt / Wider-	1	0,059 Fügen	0,23 —	0,83 —	1,00 —
setzt sich Gruppe	2				
Lungernd	1	0,90 —	0,79 —	0,19 Lungern	0,038 zuhause sein
zuhause	2				
Einfügung in Abweichen	2	0,002 Abweichung	0,39 —	0,59 —	0,35 —
vom erwarteten Verhalten	3	Trotz			
Aggressiv	1	0,33 —	0,79 —	0,60 —	0,057 Zurückziehen
zurückziehend	2				

Respektiert missachtet	1 3	0,088	Missacht.	0,002 2/3	Missacht.	0,63	—	0,53	—
Eigentum									
Dominiert	1								
gleich sich an	3	0,612	—	0,79	—	0,082	Angleichung	0,21	—
Wütend	1								
weinerlich	3	0,032	Wütend	0,50	—	0,44	—	0,25	—
Flieht, läuft	1								
weg, sucht Hilfe	3	0,096	Hilfesuchen	0,50	—	0,024	Hilfesuchen	0,54	—
Total		4 * 3 signifikant 2 / tendenziell		0 * 4 / signifikant		2 * tendenziell 2 / 1 signifikant		2 * 1 signifikant 3 / 1 signifikant	

Tabelle 4: Einfluss der unabhängigen Teilvariablen, zu Hauptvariablen zusammengefasst, auf die Einstellungsänderung

Variable	Pb gr.	Beziehungswechsel vor Heimeintritt		Beziehungswechsel im Heim		Patenschaftsbeziehungen		Gefühlslage der Paten		Erziehungsstil der Paten	
		gering	häufig	gering	häufig	Bindung	Kontakt	ausgeglichen gelassen	nervös besorgt	nicht direkt.	direktiv
Neurotizismus	PK	*			3.,02* ^{k₅}				2.,08* ^{k₅}	2.,06* ^{k₄}	
	PEK		1.,04* ^{k₇}	3.,03* ^k			1.,08* ^{k₇} 3.,01 ⁷	1.,01/ ^{g₅}	1.,09* ^{k₇}	1.,05* ^{k₆}	
Extraversion	PK			1.,06* ^{k₄}					2.,08* ^{k₆}	2.,05/ ^{g₇}	
	EK	2.,02/ ^{g₅}		2.,07/ ^{g₅}							3.,001/ ^{g₄} * Legende: PK = Patenkontakt EK = Elternkontakt
Lügen	PEK										
Altruismus	PK				1.,1/ ^{g₃}						
	PK	2.,03* ^k									
Sympathiemotivation	EK	2.,03* ^{k₃}		1.,05/ ^k			2.,02* ^{g_{4,7}}			1.,04/ ^{k₆}	
Individualmotivation	PEK			2.,06/ ^g							
Gruppenabhängigkeit	PK					3.,07* ^k					1.,09/ ^{g₅}
	PEK								2.,03 ³		
Autoritätsabhängigk.	PEK		2.,08/ ^{g₁₀}				2.,04/ ^{g₅}				
Egoistische Motivation	PEK					2.,01/ ^{g₄}					
Einzelbezug	PK		2.,06/ ^g								2.,09* ^{k₉}
	PEK				1.,01/ ^g	1.,05/ ^{g₃}					
Gruppenbezug	PK				3.,05* ^{g₃}						

Soziale Erwünschtheit	PK	3.,1/k	2.,1/k	3.,1/k ¹¹	1.,05/k ¹¹	1.,08/k ¹¹	2.,07/k ¹¹	1.,03/k ¹⁰
	PEK							
Soziale Reife	PK	3.,04/k						
	EK			2.,1/k ¹⁰				
	PEK	1.,08		1.,05*g				
Sozialabi- lilität	EK	2.,1k		3.,1/k				
	PEK	3.,001/k				2.,03/k ¹¹	3.,07*g ⁶	
Beweglich- keit/Star.	PK		2.,1*k ¹¹					1.,02/k ⁸
	PEK			3.,1*g	1.,008/g ¹⁰	/k	3.,01/k ¹²	2.,08/k ¹⁰
Passivität	PK	3.,03*k						
Aktivität	EK			2.,1/g ⁶				
	PEK				3.,06/g ⁷		3.,005*k ¹³	1.,04*g ⁹
Integra- tion/Des- integration	PK			3.,001*g ¹⁰				
	EK	3.,02/k ¹¹	2.,1/k ¹¹	2.,05*g				
	PEK				3.,06*g ⁸		3.,01/g ¹²	
Legale Loyalität	EK	2.,1/k ²	2.,01/k ⁹					
	PEK	2.,03/g						3.,09/k ¹³
Soz. Vita- lilität	PK	3.,07*g	*g	*g	*g	1.,07*g ⁷	3.,08*g ⁹	
	EK			3.,1/k				
	PEK						2.,03*g ⁷	
Ranganspr.	PK	3.,08*k						2.,04*k ¹⁰
Solid. geg.	PK		2.,1/g ¹¹		2.,09/k			2.,1/g ⁹
	PEK			2.,05/k				
Feindlich	EK	2.,05*k ¹²		1.,1/g ⁷	3.,03*g ¹⁰			
	PEK		2.,03*k ¹⁰	2.,04*k	2.,05*g ¹⁰			1.,07*k ¹¹

Legende:

1 – Veränderung von 1. zu 2. Messung
2 – Veränderung von 2. zu 3. Messung.
3 – Veränderung von 1. zu 3. Messung

k – wird kleiner
g – wird grösser
– keine signifikante Änderung

* harmonisierend
/ extremisierend
01 = 0,01

7 Unterschied →
6 Veränderung des
gemessenen
Wertes in Punkte
der Messkala

Tabelle 5: Einfluss der unabhängigen Hauptvariablen auf die Verhaltensänderung
(Tendenzzrichtung = Codeanfäng)

Variable	Pb gr	Beziehungswechsel im Lebenslauf	Beziehungswechsel im Heim	Patenschaftsbezie- hung	Gerühlslage der Paten	Erziehungsstil der Paten
		gering	häufig	gering	häufig	3.,1 R ² ₃
Aufmerk- samkeit auf sich	PK					
/Rückzug	EK					
PEK		1.,006 R ³ ₅	3.,09 R			3.,003 R ² ₄
Misbeha- gen/Ver- gnügt	PK	2.,07 V	3.,02 V ² ₄	3.,05 V ² ₄		
Vorder- gründig/ Ernst	PK	3.,04 E				
Trödelnd/ Aktiv	PK					
EK			2.,05 T ⁵ ₄			2.,05 A ³ ₃
Eingehend Wechselnd	PK		1.,06 W ⁵ ₅			
PEK		2.,05 ⁴ ₆				
Blufft/ Verbirgt	EK	2.,003 B ⁴ ₃	2.,003 B ⁴ ₃	2.,05 W ⁴ ₅	3.,08 W	3.,05 W ³ ₅
Einzel/ Gruppen- spiel	PK	2.,07 E				
EK		2.,08 G ³ ₄	2.,02 G ² ₃			
Unsof./ Sorgfältig	PK					
EK			2.,1 ³ ₄			2.,09 S ² ₃
PEK		3.,06 S ⁵ ₄	2.,004 U	1.,001 U ⁵ ₄	2.,05 U	3.,09 U ⁴ ₃
Nervös/ Ruhig	PK	1.,06 R	3.,1 R ² ₃			
EK		3.,08 R ⁴ ₃				

Rastlos/ Schwerfä- lig	PK				3.,1 S ₃		
	EK	2.,06 S ₄			2.,08 S ₅		
	PEK	1.,05 S ₃					
Lässig	PK	1.,1 L	1.,1 G				
Grundlich	PEK		3.,02 L ₄		3.,04 L		1.,08 L ₃
Widersezt fügt s. Grp.	PK	3.,1 F					3.,05 L ₃
Lungert/ Zuhause	PEK						
					3.,09	2.,05 Z ₄	
Ablenk- bar/Be- harrlich	PEK						1.,09 B ₃
Einfügung Trotz	PK	3.,08 T	3.,08 T		3.,1 T ₅	2.,003 T ₅	3.,05 T ₅
		2.,01 T			2.,02 T		
Aggressiv/ Resignativ	PK				3.,06 R ₃		
Respekt./	PK				2.,1 M ₄		
Missachtet	EK	2.,01 M ₄			2.,09 M		
Eigentum							
Rauhe/ Schöne	EK	2.,1 R ₃			2.,1 R		
Sprache	PEK						
Ärgert s. Mault	EK	2.,1 M ₅			2.,1 M		
	PEK				1.,07 A	1.,06 A ₅	3.,07 A ₃
Straubt s. Lässt gef.	PK	3.,04 L					
Dominiert Angleichd.	PK	1.,05 A	1.,08 D		1.,09 A ₃		
					2.,1 D	2.,02 D ₂	1.,01 A ₄
Zankt Hauf z. selten	PK	1.,04 S	1.,07 H			1.,08 H	
	PEK				1.,07 S	1.,03 S ₃	1.,07 S ₄
							1.,01 S ₃

Tabelle 5: Fortsetzung

Variable	Pb gr	Beziehungswechsel im Lebenslauf		Beziehungswechsel im Heim		Partnerschaftsbezie- hung		Gefühlslage der Patien		Erziehungsstil der Patien	
		gering	häufig	gering	häufig	Bindung	Kontakt	ausgeglichen ge- lassen	ängstlich nervös besorgt	nicht direktiv	direktiv
Wütend/ Weinerlich	PK	3,06 Wü		3,1 Wü ³		1,05 Wü ³					
	EK			3,06 Wü				2,07 Wü ³			
Flieht/ Hilfesuchd.	PEK	3,05 We					1,01 F ⁵		1,01 F ⁵	1,09 F ⁵	1,07 F ⁵
	PK			3,08 F ⁵			3,007 F ⁴		3,08 F ⁴	3,004 F ⁵	
Aggressiv Differenz.	PEK	3,09 F		3,005 F			2,02 D ³		2,05 D ³	2,07 D ³	
	PK								3,09 D ²		
Ausgeglichen, Sprunghaft	PK	3,03 S									
	PEK		1,06 A ⁵					3,1 S ⁴	3,01 A ⁶		

Lebenslauf

Ich wurde 1943 in Kreuzlingen geboren, besuchte die Primar- und Sekundarschule in Weinfelden, das Thurgauische Lehrerseminar Kreuzlingen und unterrichtete insgesamt 3 Jahre an allen Stufen der Primar- und Sekundarschule. Vor und während des Studiums lernte ich Französisch, Englisch und Italienisch in Lausanne, Paris, Cambridge, Florenz und Perugia, betrieb Studien in entsprechender Literatur- und Kunstgeschichte, wirkte aber auch als Erzieher in einem Jugendheim und leistete über 2 Jahre Militärdienst. Seit 1966 studierte ich meist berufsbegleitend an der Universität Zürich Pädagogik, Heil-/Sonderpädagogik, Sozialpsychologie und Kunstgeschichte. Vor dem Lizentiat (1975) unterrichtete ich Pädagogik am Lehrerseminar Kreuzlingen, danach Psychologie und Pädagogik am Lehrerseminar Rorschach.

1977 bis 1979 wirkte ich gleichzeitig als Assistent am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich, wo ich u. a. ebenfalls Lehrveranstaltungen bestreiten durfte. 1975 vermählte ich mich mit Sabina Künzler. Wir erfreuen uns eines Sohnes und einer Tochter. Nach 7 Jahren Tätigkeit in der Lehrerausbildung wurde ich in die Leitung des Schweiz. Pestalozziheimes Neuhof, Birr, berufen. Hier versuche ich als pädagogischer Leiter mitzuhelfen, deviante Jugendliche mit sozialen und emotionalen Schwierigkeiten beruflich, schulisch und erzieherisch zu bilden, zu rehabilitieren und zu resozialisieren im Sinne unseres Gründers, Joh. Heinrich Pestalozzi.

